

**ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PRESENTE DE COLOMBIA: UNA  
PROPUESTA PARA PENSAR HISTÓRICAMENTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA**

**IVON TATIANA GUTIÉRREZ BELTRÁN**

**Tesis para optar por el título de Licenciada en Ciencias Sociales**

**Tutor:**

**JOHN WILLIAM CASTRO**

**Magister en Investigación Social Interdisciplinaria**

**Línea De Investigación: Investigación y Enseñanza de la Historia.**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES**

**BOGOTÁ**

**2020**

## TABLA DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	6
<b>JUSTIFICACIÓN</b> .....	9
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	13
<b>OBJETIVOS</b> .....	17
<b>Objetivo General</b> .....	17
<b>Objetivos Específicos</b> .....	17
<b>1. CAPÍTULO I: Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: Algunos debates y perspectivas</b> .....	18
<b>1.1. Aportes para el debate sobre la investigación en enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Colombia</b> .....	18
<b>1.2. Enseñanza de las Ciencias Sociales: entre la disciplinariedad y la interdisciplinariedad</b> .....	36
<b>2. CAPITULO II: Referentes que atraviesan la investigación</b> .....	54
<b>2.1. Historia del Tiempo Presente</b> .....	54
<b>2.2. Pensar Históricamente</b> .....	59
<b>2.3. Aportes metodológicos que a traviesan la investigación</b> .....	62
<b>2.3.1. Investigación Cualitativa</b> .....	63
<b>2.3.2. Investigación – Acción en Educación</b> .....	64
<b>2.3.3. Pedagogía Crítica: La pedagogía de la ética</b> .....	68
<b>3. CAPITULO III: Pensar Históricamente una herramienta para la Enseñanza de la Historia del Tiempo Presente en el Instituto Pedagógico Nacional.</b> .....	71
<b>3.1. Caracterización del Instituto Pedagógico Nacional</b> .....	71
<b>3.1.1. Información Socio – económica</b> .....	72
<b>3.1.2. Proyecto: Área de Ciencias Sociales Instituto Pedagógico Nacional</b> .....	73
<b>3.1.3. Educación Media: Proyecto Énfasis</b> .....	78
<b>3.1.4. Énfasis Pensamiento social/crítico</b> .....	79
<b>3.1.5. Tópicos</b> .....	81
<b>3.2. Enseñanza de la Historia del Tiempo Presente: Una propuesta para pensar históricamente en el Instituto Pedagógico Nacional.</b> .....	83
<b>3.2.1. Primera Fase: Contextualización y delimitación de los proyectos de investigación.</b> .....	84
<b>Primeros pasos en el Pedagógico</b> .....	84

<b>Contextualización propuesta pedagógica .....</b>	<b>86</b>
<b>3.2.2. Fase dos: Analizar la historia presente de Colombia nos involucra a todos.....</b>	<b>92</b>
<b>Primer momento: Acercamiento a las fuentes históricas .....</b>	<b>92</b>
<b>Segundo momento: Un recorrido práctico por las fuentes históricas. ....</b>	<b>96</b>
<b>Tercer momento: Caminado las fuentes históricas como horizontes de sentidos. ....</b>	<b>100</b>
<b>3.2.3 Fase tres: Sistematización y construcción de narrativas de la historia del tiempo presente de Colombia desde el pensar históricamente. ....</b>	<b>103</b>
<b>3.2.4 Reflexiones enmarcadas en la práctica docente que suscita la propuesta pedagógica: .....</b>	<b>110</b>
<b>4. CAPITULO IV: Acercamiento a una propuesta conjunta para la enseñanza de la historia del tiempo presente de Colombia a partir del pensar históricamente con los estudiantes de grado 1001 del IPN.....</b>	<b>114</b>
<b>5. CONCLUSIONES.....</b>	<b>122</b>
<b>6. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>125</b>

## **DEDICATORIA**

*A las mujeres valientes que han acompañado mi camino,*

*A las incansables y sabias que con su amor y paciencia han abrazado mi vida,*

*A las que nunca se rinden pese a las tormentas,*

*A quienes me mostraron que la lluvia al igual que la tristeza nos sirve para recordar que estamos*

*vivas,*

*A aquellas que me enseñaron a luchar por un país lleno de dignidad y esperanza.*

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, a mi familia por su infinito amor, por su apoyo y comprensión pese a los riesgos del camino. Por su ejemplo y su trabajo incansable, por enseñarme a defender la dignidad, las ideas y la universidad pública, gratuita y de calidad. Principalmente, a mi mamá y mis hermanas quienes han sido mi motor de vida y quienes me invitan día a día a luchar por mis sueños.

A mis amigas, quienes construyeron a mi lado este camino, tendieron su mano para sostenerme y me enseñaron que el amor es una certeza de vida.

A mi querido tutor Jhon William Castro, por creer en mi aun cuando yo no lo hacía, por su infinita paciencia y amabilidad, por las risas y aprendizajes que me brindó siempre que podía, por su dedicación y pasión, pero sobre todo por enseñarme que ser maestra es más que un cúmulo de saberes, es creer en el otro y abrazarnos en la diferencia.

Al IPN, en especial a mis estudiantes y a Mauricio Serna, quienes estuvieron conmigo hasta el último momento, de los cuales siempre escuche una palabra de aliento y quienes me enseñaron a ver que el mundo es un lugar más habitable gracias a aquellos que creen en la posibilidad de transformar esta realidad desigual e indiferente. Es a ellos a quienes adeudo esta experiencia maravillosa.

Finalmente, a mi alma mater la Universidad Pedagógica Nacional, forjadora de sueños y esperanzas, de la cual me siento infinitamente orgullosa y a la que hoy agradezco su formación y su lucha por construir un mundo donde quepan muchos mundos.

## INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación surge como una necesidad personal de acercamiento e intervención en la escuela teniendo claro que es allí donde finalmente se realizan las mayores disputas por los sentidos de la enseñanza de la Historia. Ahora bien, la preocupación central se enfoca en la importancia de desarrollar en los estudiantes habilidades propias del pensar históricamente, puesto que este permite a los involucrados en el proceso de investigación preguntarse acerca de ¿qué ocurrió? ¿dónde sucedió? ¿cómo? ¿por qué? ¿quiénes intervinieron? en los diferentes acontecimientos de la historia presente de Colombia.

Todas estas preguntas posibilitan a los estudiantes realizar un análisis más complejo de la información que reciben o se les presenta de distintas formas en su vida cotidiana, ya que estos no serán simples espectadores o receptores de información, sino que podrán pensarse como sujetos críticos y transformadores de su realidad, asumiendo que son ellos mismo los responsables de estudiar el pasado, para comprender el presente y arar caminos hacia el futuro.

Ahora bien, el presente trabajo está desarrollado a través de cuatro capítulos en donde se abordan dos ejes fundamentales; uno investigativo y otro pedagógico, los cuales responden a dos preguntas distintas. En primer lugar, el eje investigativo a través de la revisión bibliográfica e investigación documental pretendió exponer los debates y perspectivas que se han desarrollado frente a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en Colombia, así como las experiencias que se han generado entorno a propuestas de enseñanza de la historia mediante el pensar históricamente. Por otro lado, el eje pedagógico tuvo como propósito desarrollar una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia del

tiempo presente a partir del pensar históricamente con estudiantes de grado decimo del Instituto Pedagógico Nacional.

En el primer capítulo se realiza el estado del arte acerca de las investigaciones realizadas frente a las discusiones existentes dentro de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales escolares y su abordaje desde lo disciplinar o interdisciplinar como un campo en disputa.

En el segundo capítulo se encuentra el marco conceptual el cual por un lado aborda el acercamiento a dos categorías transversales para este trabajo de investigación, las cuales son: la enseñanza de la historia presente y el pensar históricamente, éstas dos categorías no solo se abordan desde lo conceptual sino también desde las posibilidades pedagógicas para la enseñanza de Historia que pueden traer consigo. Por otro lado, allí se encuentran los aportes metodológicos que atraviesan esta propuesta: Investigación – acción en educación y Pedagogía crítica las cuales permiten el desarrollo no solo de lo teórico sino de la propia práctica pedagógica.

En el tercer capítulo se encuentra la contextualización del escenario donde se desarrolló la práctica pedagógica, es decir, el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), así como la estructuración del área de Ciencias Sociales y en particular del énfasis de Pensamiento crítico y social en el cual se llevó a cabo la intervención. Además, aborda las tres fases desarrolladas durante la implementación de la propuesta la cual contó con la participación de los estudiantes del grado 1001 del IPN y finalmente se encuentran algunas reflexiones frente a la práctica docente realizada.

El cuarto y último capítulo, contiene la propuesta pedagógica de la enseñanza para la historia del tiempo presente a partir del pensar históricamente construida en conjunto con los estudiantes del curso 1001 del IPN, la cual se enfocada desde la pedagogía crítica hacía cualquier contexto dentro de la educación media.

Finalmente, se encuentran una serie de aportes a manera de conclusión que permite abrir un espacio para debates futuros acerca de la enseñanza de la historia escolar.



*A la tarea de recomponer una conciencia crítica y de reanimar la capacidad de acción colectiva de la sociedad hemos de contribuir todos. Quienes nos dedicamos a la enseñanza, y en especial a las de las ciencias sociales, tenemos en ella una función esencial. Por desconcertados que nos sintamos, sabemos nuestra obligación es ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar y criticar, mientras, entre todos, reconstruimos los programas para una nueva esperanza y evitamos que, con la excusa del fin de la historia, lo que paren de verdad sean nuestras posibilidades de cambiar el presente y construir un futuro mejor”*

*FND F(Fontana, 1992: 144)*

## **JUSTIFICACIÓN**

Este trabajo de investigación tiene como intención realizar una propuesta para la enseñanza de la Historia Presente de Colombia a partir de la categoría pensar históricamente como eje articulador en el abordaje de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, puesto que la intención de ésta es que todos los ciudadanos puedan interpretar su realidad y aprehenderla de forma crítica, dejando a un lado lecturas limitadas y anacrónicas, lo que la hace pertinente en los escenarios escolares.

Ahora bien, la enseñanza de la historia en Colombia ha atravesado diferentes momentos tanto en lo teórico como en lo metodológico, generando debates frente a las formas de abordar los contenidos sociales en la escuela, a partir de los decretos relacionados con la enseñanza de las Ciencias Sociales – y por supuesto la historia- que surgieron desde los años ochenta del siglo pasado y han transformado estas prácticas. Un ejemplo de esto, es la Ley 115 de 1994, que reglamenta las normas generales que estipulan el servicio público de educación en el país, la cual profundizó la confusión e incertidumbre sobre los contenidos

de lo social e histórico por enseñar en las escuelas, pues se declaró como área obligatoria para la educación básica, en un solo nombre: *Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia*. (Arias, 2014)

Bajo este panorama, académicos, intelectuales y profesionales de la educación comenzaron a preguntarse por el quehacer de las ciencias sociales y los contenidos que deberían estar presentes en los currículos escolares; si bien es un debate que no ha terminado es necesario buscar formas de aportar a ello, no solo desde el desarrollo de currículos o planes de estudio, sino también desde la misma práctica docente.

Teniendo como base las transiciones que han presentado las ciencias sociales escolares, surge la preocupación para hallar formas mediante las cuales la enseñanza de la historia en Colombia pueda ser abordada interdisciplinariamente, para este caso se tomará el pensar históricamente como un elemento que posibilita la articulación de varias disciplinas sociales - geografía, ciencias políticas y economía -, y permite el acercamiento a la categoría emergente de historia del tiempo presente. Esta es una posibilidad de romper con un debate importante para algunos historiadores contemporáneos acerca de la percepción que tienen en la actualidad los seres humanos acerca de sus problemas, dado que no reconocen raíces en el pasado y que, en consecuencia, viven en una especie de “presente permanente”. Hobsbawm (1999) en su *Historia del siglo XX* apunta:

La destrucción del pasado es la característica de esta época, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones pasadas, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres de

este final de siglo crecen en una suerte de presente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven. (Hobsbawm, 1997, 13)

A partir de este panorama y considerando el contexto actual de movilización social que se ha venido ampliando en Colombia, debido al despertar ciudadano por el reconocimiento de sus derechos y la exigencia de hacer efectivo el Estado Social de Derecho, la falta de garantías para el ejercicio de la participación política de diferentes sectores sociales, y finalmente las problemáticas medio-ambientales debido a la exploración de recursos naturales, la continua deforestación, y la ganadería extensiva para cumplir con los requisitos de la economía de mercado, hacen que el estudio de la historia del tiempo presente en los escenarios escolares resulte pertinente desde una perspectiva del pensar históricamente. Esto hace necesario analizar los acontecimientos, actores y movimientos no como hechos aislados a la historia del país, sino como sucesos que surgen de unas preocupaciones en un tiempo histórico determinado, teniendo en cuenta que la historia del tiempo presente se encuentra en continua construcción.

Es por esto que a nivel pedagógico este proyecto investigativo, se convierte en una posibilidad en la enseñanza de la Historia, ya que se fundamenta en la construcción de una propuesta didáctica a partir del pensar históricamente la historia presente del país, con el fin de hallar nuevas formas de acercarse a las problemáticas de un pasado en común que sigue interpelando a la sociedad, dada la necesidad de comprender que los procesos históricos llevan consigo actores, conflictos, tensiones e interacciones y por tanto no se pueden entender como productos de hechos de hoy para mañana, hay que seguir en movimiento.

Ahora bien, ya que la Historia del tiempo presente es una respuesta al cambio social y a los desafíos del análisis del cambio social, la escuela y en particular las aulas de clase no

pueden ser ajenas al debate, ni a los procesos de cambio que se vienen tejiendo, por lo que se hace vital potenciar escenarios que convoquen a la reflexión y que posibiliten la construcción de sujetos históricos capaces de reconocer los procesos históricos que han ido configurando el panorama actual.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Las Ciencias Sociales desde su formación, se han configurado como un campo en disputa dado que han estado atravesadas por un sin número de debates que, hasta la actualidad, siguen sin concluir puesto que éstas se encuentran en constante transformación y por tanto no han sido estáticas ni en sus metodologías, ni en sus discusiones frente al quehacer de cada una de las disciplinas que la componen. Es así como, las Ciencias Sociales escolares no han permanecido ajenas a estos debates y replanteamientos, por el contrario, de acuerdo a los diferentes intereses académicos y políticos éstas han tomado un papel determinante dentro de las escuelas referente a su quehacer, a su finalidad y por supuesto su pertinencia.

En el caso específico de Colombia, los desarrollos epistemológicos e historiográficos europeos que tuvieron un auge importante a lo largo de los años sesenta y setenta influyeron decisivamente en distintos intelectuales, académicos, historiadores e investigadores de la educación en Colombia, en quienes empezó hacer eco la necesidad de plantear dentro de los currículos no solo la integración de las asignaturas de Historia, Geografía, Democracia en una sola área de la educación, sino también la pertinencia y el papel que estas jugarían dentro de la educación colombiana. No obstante, los debates no cesan ahí, el Decreto 1002 de 1984 y la posterior Ley de Educación (Ley 115 de 1994), amplían el espectro de las discusiones, no solo porque muchos de los profesionales de la educación se hallaban en una serie de incertidumbre sobre cómo implementarla, sino porque llevó a cuestionar a las diferentes instituciones educativas sobre cómo se estructurarían a partir de ese momento los currículos, dado que en la Ley 115 de 1994 en su artículo 77 estableció la: “Autonomía escolar”. “Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal

gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel.” Con esto, las diferentes disputas que se venían dando desde los años sesenta, alrededor del mundo frente a las Ciencias Sociales se materializaban ahora en la educación y los currículos escolares colombianos.

Esta serie de discusiones, han contribuido a la necesidad de preguntarse no solo por la estructuración de las Ciencias Sociales dentro de los currículos escolares, sino también del por qué y el para qué de su pertinencia dentro de los mismos. Es sabido que desde hace décadas se han esgrimido un sinnúmero de argumentos relacionados con el final de la Historia sobre todo de intelectuales europeos, producto del hundimiento político y económico de los países del Este Europeo (Fontana 1992) y en consecuencia el "triunfo del capitalismo". Estos argumentos han contribuido a que las Ciencias Sociales en sus diferentes esferas hayan sufrido una serie de pugnas y que se reaviven debates tales como si el deseo de que llegue a su fin, ¿no será otra cosa más que un llamado a no preguntarse más por el proceso histórico estructurante de su presente y olvidar su acción histórica en el mundo con relación a otros pueblos y países? ¿A no cuestionar el proceso histórico del actual orden mundial? Se sabe que la Historia continúa a pesar del establecimiento o la disolución de los proyectos sociales y como afirma Fontana (1992, 8) "Talvez los habitantes del tercer mundo no estemos tan seguros de que la historia se haya acabado”

Por tanto, la enseñanza de la historia en las escuelas ya no debería verse ligada a personajes y fechas, sino más bien debe estar conectada con la posibilidad de que los estudiantes comprendan los procesos sociales en términos de cambio/continuidad en el tiempo histórico y como estos tienen una influencia directa o indirecta en el momento presente; es decir, que aprendan a pensar históricamente.

Dentro de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia existe una urgencia de pensarse la historia presente del país debido al momento histórico por el cual se está atravesando, es decir, las distintas movilizaciones sociales producto de la exigencia de derechos, las persecuciones a líderes sociales y las diversas problemáticas sociales y ambientales que viven muchas comunidades alrededor del país. Bajo este panorama, y entendiendo que la historia del tiempo presente es una historia en proceso de formación, es necesario hallar metodologías y herramientas que posibiliten llevar a las aulas y al grueso de la sociedad, las formas en las que se ha configurado la historia más reciente del país, así como también las diferentes fuerzas inscritas en esta.

Partiendo de lo anterior, y acercándonos a lo que en el siglo XX Pierre Vilar denominó como Pensar Históricamente, se encuentra que esta categoría puede contribuir enormemente a la formación de sujetos políticos, comprometidos con su realidad histórica, ya que el conocimiento histórico de los sistemas políticos, sociales, culturales, y económicos se integran con el conocimiento democrático necesario para la ciudadanía activa, y por tanto el dominio del conocimiento de la historia y últimamente la práctica de la misma historia, puede permitir a los estudiantes participar más eficazmente en la sociedad democrática, más allá de la adquisición de un profundo sentido de patriotismo es decir, el sentido de apego a la política.. Teniendo en cuenta esto y como lo referencia el historiador Peter Stearns, la historia puede contribuir a la ciudadanía democrática en, al menos, cuatro formas: (1) el estudio de las instituciones políticas; (2) los análisis históricos comparativos; (3) las comparaciones del pasado con acontecimientos actuales; y (4) el desarrollo de hábitos de pensamiento democrático. (Pagés, 2009).

De esta manera, el pensar históricamente se halla como una propuesta que articula la enseñanza de las ciencias sociales desde todas las esferas, dado que desde este enfoque ya no se presenta la historia solo como un cúmulo de problemas que han influido a lo largo de los tiempos sobre la vida en sociedad, sino que les da la posibilidad a los sujetos de hallarse como parte de la transformación de la realidad a la que se adscriben, puesto que, la historia deja presentarse como algo externo y pasa a ser comprendida como la necesidad de estudiar, comprender y hallar respuestas a los problemas del pasado, que se vinculan con el presente y, previsiblemente, también con un futuro al menos inmediato.

Es así que este trabajo de investigación se pregunta por: **¿De qué manera el pensar históricamente se constituye como una forma de problematizar la historia del tiempo presente de Colombia con los estudiantes de grado décimo del Instituto Pedagógico Nacional?**



## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General**

Analizar con los estudiantes de grado décimo del Instituto Pedagógico Nacional acontecimientos de la historia del tiempo presente de Colombia a partir de la categoría pensar históricamente.

### **Objetivos Específicos**

- Construir una propuesta didáctica junto a los estudiantes de grado decimo del Instituto Pedagógico Nacional para la enseñanza de la Historia Presente de Colombia a partir de la categoría pensar históricamente.
- Identificar de qué manera el pensar históricamente se constituye como una forma de problematizar con los estudiantes de grado décimo la Historia Presente de Colombia.
- Reconocer en conjunto con los estudiantes de grado décimo del Instituto Pedagógico Nacional cómo los acontecimientos históricos del pasado reciente de Colombia tienen en la actualidad incidencia en la vida social, cultural, política y económica de la sociedad colombiana.

## **1. CAPÍTULO I: Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: Algunos debates y perspectivas.**

En este capítulo estará dividido en tres apartados, los cuales tienen como propósito dar cuenta de algunos debates y aportes que han surgido dentro de la enseñanza de las ciencias sociales escolares, los cuales en últimas son las preocupaciones centrales de donde surge el problema de investigación. Para esto, en el primer apartado se desarrollará un acercamiento sobre la investigación en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Colombia. En segundo lugar, siguiendo con esta línea temática, se abordará el debate existente entre la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia desde la interdisciplinariedad y la disciplinariedad. Por último, se retomarán una serie de experiencias educativas que tienen como centro la enseñanza del tiempo presente y la enseñanza de la historia reciente en la escuela.

### **1.1. Aportes para el debate sobre la investigación en enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Colombia.**

La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia desde su emergencia en los escenarios escolares ha estado atravesada por un sin número de demandas, discursos políticos y académicos donde diversos actores han incidido en su decurso. De esta manera, se busca hallar los diferentes anclajes existentes dentro sus distintas transformaciones, reconociendo algunos procesos políticos (traducidos en políticas educativas), sociales, culturales, ideológicos y pedagógicos por los cuales ha estado mediado. Por tanto, más que clasificar o equiparar las distintas fuerzas se pretende describir las formas en que se han materializado y transformado las ciencias sociales en las décadas recientes, más allá del que son o el que deberían ser.

Así pues, el presente balance aborda las transformaciones de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Colombia desde la lógica de las tensiones y las luchas que la han hecho posible, entendiendo que en estas se han enmarcado desde diversas perspectivas tanto teóricas como metodológicas.

Ahora bien, la disciplina histórica desde su consolidación se configuró como un saber erudito al servicio de los nacientes Estados-nación (Rodríguez, Garzón 2004) y por tanto esta se fue configurando como forjadora de valores patrios e identidad nacional. En este punto, eran los conocimientos producidos por los historiadores los que servían de insumo tanto para las clases en las escuelas como para los libros de texto trabajaban dentro de estas. De esta manera, casi todo el siglo XX estuvo mediado por una historia escolar en la que se buscaba consolidar un sentir patrio enalteciendo a los próceres, exaltando los símbolos que exigían en el estudiante memorización más que comprensión ya que el objetivo era cultivar la razón, la moralidad, de la ciudadanía y la democracia.

El *Compendio de la Historia de Colombia* de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla de 1911, se consolidó como un documento clave en los textos escolares hasta finales de 1970, (Pinilla, 2003) caracterizó a este manual y a su implementación dentro de las escuelas como una forma de consolidación de la tradición ideológica del período de la Regeneración y por tanto de las ideas conservadoras. En conclusión, el texto de Henao y Arrubla, fue base para la materialización del proyecto político de las principales elites del siglo XX. La adopción de estos textos "Sirvieron como mecanismos para la consolidación del sistema de educación estatal y de regulación y homogenización del tipo de asignaturas y contenidos en los que se organizaron las prácticas de enseñanza escolar" (Rodríguez Ávila, 2010, p. 143).

A su vez, Herrera, Pinilla y Suaza (2003) analizaron lo sucedido en la primera mitad del siglo XX a partir de lo expresado en los manuales escolares de ciencias sociales, para los autores, de acuerdo con estos textos, se estableció un ideal de ciudadano que desconoció las realidades culturales, que, además se destacaba por el uso de instrumentos doctrinarios y cerrados a partir de los cuales se pretendía generar hábitos de disciplina, orden y respeto a las autoridades y la iconografía patria. De esta manera señalan los autores:

“El proceso de construcción de identidad nacional, estuvo directamente articulado a la construcción del proyecto político del Estado nación, entendido como proyecto de elite, que dejó de lado la diversidad cultural y la pluralidad de las expresiones políticas existentes en el país conduciendo, a la vez, a la sustitución de lo nacional por lo estatal y a la imposición de un modelo de cultura política distanciado del discurso democrático promulgado por las clases dirigentes del país.” (Herrera, Pinilla y Suaza 2003, 178)

Esta característica en la enseñanza de la historia se mantiene por casi seis décadas sin mayores modificaciones ideológicas, metodológicas, ni pedagógicas, así pues, “las discusiones pedagógicas que se llevaron a cabo años después en el país no se consideraron en las reediciones, tampoco se modificó la estructura narrativa de la obra, a pesar de la ampliación en la producción historiográfica” (Rodríguez 2010, 28).

Por otro lado, otra fuerza que de destaque durante gran parte del siglo XX fue la religión católica la cual se tomaba como un modelo de virtuosidad y pilar del ser nacional, dado que se asignó a la historia el rol de formación moral, democrática y cívica de los estudiantes. Así pues, se identificó que existía una transmisión de contenidos que mantenían “una historia institucional oficial que reinaba porque expresa una ideología, un régimen, al

servicio de Cristo o de la República, de una iglesia o de un partido” (Betancourt, 1985, 30). De este modo, se señalaba que la educación no era neutral, sino que, por el contrario, defendía la tradición y sobrevaloraba la herencia española, la Iglesia católica, y el legado dejado por la costumbre, manteniendo unas estructuras ideológicas que garantizaran la aprehensión de valores y creencias.

Así, en términos generales, puede afirmarse que durante mucho tiempo la enseñanza de la historia fue cosa principalmente de las clases dirigentes y de las elites conservadoras, de forma que “el *código disciplinar*<sup>1</sup> de la historia una vez conquistada una cómoda residencia dentro del currículo oficial, se caracterizó por rasgos muy duraderos: el elitismo, el arcaísmo, el memorismo y el nacionalismo.” (Cuesta, 2000, 26)

Para 1962 el Ministerio de Educación Nacional llevó a cabo una reforma del sistema, los planes de estudio y los programas de Educación Media, la reforma se inspiró en las distintas recomendaciones del Seminario Interamericano sobre la Educación Secundaria, así como también, en los foros reunidos en el marco de la política de la Alianza para el Progreso y de las decisiones de la OEA (Montenegro, 1999), estos nuevos programas asignaban a la Historia numerosas funciones de formación, cívica y democrática, en los que se destacaba, la defensa de los derechos y la apreciación objetiva de los fenómenos.

A pesar de la aparente actualización metodológica, los contenidos temáticos continuaron en general, repitiendo la tradicional historia de héroes patrios y guerras, donde la participación

---

<sup>1</sup> “El código disciplinar como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar. Podría decirse que el código disciplinar constituye una especie de tradición social que, como toda tradición, comporta una «invención» y una reelaboración del pasado”. (Cuesta, 1997, 57)

del estudiante era nuevamente reducida meramente receptores con obligación de continuar realizando procesos meramente memorísticos.

Sin embargo, por diferentes circunstancias, hacía los años setenta la lógica de la enseñanza de la historia se vio alterada en Colombia (Rodríguez y Acosta, 2008) los grandes cambios económicos, políticos, sociales y religiosos propios de la coyuntura mundial de la Guerra fría, la lógica globalizadora, la carrera espacial y armamentista, los pactos de integración económica latinoamericana, entre otros (Montenegro, 1999) se presentaban a par de las modificaciones en la historiografía colombiana, que impusieron otras miradas sobre el pasado del país (Melo 1989 y 1999);

Este cambio desde una enseñanza patrioter y romántica hacia una más cosmopolita (Carretero y Kriger 2004) coincidió con la consolidación de la profesionalización de la historia como disciplina<sup>2</sup>. De esta manera, a partir de 1974 el gobierno emprendió un proceso de reforma educativa, se planteó como un proceso de descentralización que pretendía una organización y reestructuración del sistema educativo y una alternativa viable frente a los nuevos retos gubernamentales, las nuevas exigencias internacionales y la dinámica global. (Guerrero García, 2011)

Así, sin estar conformada el área de ciencias sociales, durante esta década las Universidades, en respuesta a las diferentes reformas educativas que estaba viviendo el país, emprendieron un proceso de construcción de planes diseñados para la enseñanza de las ciencias sociales. De igual forma, se multiplicaron los centros de profesionalización de los licenciados en Historia y geografía. “Hasta entonces solamente dos universidades

---

<sup>2</sup> Creación de los departamentos de Historia en la Universidad del Valle (en 1963), en la Universidad Nacional de Colombia (en 1966) y en la Pontificia Universidad Javeriana (en 1968). (Montenegro, 1999)

pedagógicas de Bogotá y Tunja impartían esta formación especializada, pero en 1979 ya 36 universidades tenían carreras para formar docentes de la Historia en secundaria” (Montenegro, 1999, 142)

Los nacientes departamentos no fueron ajenos a la “Nueva Historia”, movimiento intelectual liderado por Jaime Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo, entre otros. A su vez, se empezaba a hacer evidente la presión de organismos multilaterales que buscaban modernizar el sistema escolar y actualizar los contenidos de la enseñanza, incluidos, por supuesto, la historia y los textos escolares. Su proceso de consolidación se debió, entre otros, a la convergencia metodológica de las corrientes historiográficas como el marxismo, Annales y la cliometría. (Secretaría de Educación Distrital, 2007)

En reemplazo de la historia político-militar y biográfica predominante en el quehacer de las academias, los autores de La Nueva Historia se volcaron a investigar temas de historia social, historia demográfica y temas económicos, especialmente del agro (Montenegro, 1999).

“Algunos intelectuales de la “Nueva historia” publicaron textos para enseñanza de la historia en la década del ochenta, hecho que no estuvo exento de polémica para personajes de la Academia, que acusaron a aquéllos de incitar al comunismo y ridiculizar la vida democrática y republicana. Esta coyuntura puso en evidencia, de nuevo, el llamado de algunos intelectuales a definir el saber legítimo por ser enseñado en la escuela, pues los representantes de la Academia Colombiana de Historia eran otra vez desplazados como agentes autorizados, mientras que los nuevos historiadores ganaban posición en el MEN, en el campo intelectual de la

educación del país y en el mercado editorial, en creciente aumento.” (Arias, 2014, 139)

En el marco de la llamada renovación curricular, en 1984 se establece el decreto 1002, el cual transformó la organización de las tradicionales asignaturas por áreas de formación. Entonces, las áreas de formación quedaron clasificadas en comunes y propias; las primeras hacían referencia a la formación general y las segundas a una formación específica en la educación media vocacional. (Guerrero García, 2011)

“Artículo 3º: Para los efectos del presente Decreto se entiende por área de formación el conjunto estructurado de conceptos, habilidades, destrezas, valores y actitudes afines, relacionados con un ámbito determinado de la cultura, y anteriormente desglosados en materias y asignaturas. Las áreas de formación se clasifican en: comunes, las que ofrecen formación general a todos los alumnos en la Educación Básica y Media Vocacional, y propias, las que contribuyen a orientar al alumno hacia una formación específica en alguna modalidad de la Educación Media Vocacional.

(...)

Artículo 5º: El área de Ciencias Sociales comprende: a. Historia b. Geografía c. Cívica” (MEN, 1984, 3)

A partir de este decreto se estipuló no sólo la integración de las tradicionales áreas de historia y geografía en la escuela, sino su fusión con otras disciplinas, en lo que se vendría a denominar área de ciencias sociales. De esta manera, “el entonces Ministro de Educación, Rodrigo Escobar Navia, ordenó implementar la reforma en todas las instituciones



educativas del país, pasando por alto las críticas y recomendaciones de los académicos y el inconformismo del gremio docente” (Guerrero, 2011, 52), dado que la propuesta no contaba con un diseño coherente, ni una organización y distribución previa de los planes de estudio, el decreto se impuso, entonces, bajo una lógica de ensayo y error.

A la par, con la entrada de la Nueva Historia en el espectro académico, se establecen una serie de debates entre quienes seguían haciendo y produciendo historiografía y contenidos escolares desde la historia tradicional y esta nueva ola de historiadores que proponían no solo nuevas metodologías, si no también nuevos contenidos antes negados. Al respecto:

Frente a la nueva fundamentación epistemológica y psicopedagógica de la nascente asignatura, las editoriales proclives a la Nueva Historia publicaron manuales de Ciencias Sociales Integradas con nuevos enfoques y contenidos de la Historia nacional y universal organizados temáticamente en lo geográfico, lo político, lo económico, lo social y lo cultural. Esto suscitó críticas desde la Academia Colombiana de Historia, defensora de la historia tradicional, iniciándose una batalla de los manuales que correspondió más a debates políticos que a los aspectos epistemológicos, cognitivos. El debate se dio más en el ambiente académico universitario que en el doliente directo, el medio escolar. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007, 43)

La implementación de la asignatura conocida como Sociales en el currículo escolar de la educación básica, en teoría, significó la apertura de una nueva ruta hacia el conocimiento de la sociedad en su devenir para comprender el presente y transformar la sociedad. No obstante, durante los años que trascurrieron después de la promulgación del Decreto, la enseñanza de las ciencias sociales seguía carente de análisis, de debate, de crítica que

aportara y enriqueciera los cambios, y, por el contrario, se ocultaba en los ires y venires de las reformas, que seguían teniendo enormes inconvenientes en a la hora de materializarlas (Guerrero García, 2007).

Durante la década del noventa, tendencias pedagógicas y proyectos alternativos en el mundo permearon las políticas educativas, generando la aparente modernización del sistema educativo, reflejado con la Ley General de Educación 115 en 1994<sup>3</sup>, a partir de la cual se precisó los fines de la educación, se perfilaron las modalidades de educación formal y no formal, la estructura general de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), la posibilidad de que el diseño curricular<sup>4</sup> se diera en el marco de una autonomía institucional, entre otros aspectos.

A partir de esta ley los contenidos sociales e históricos por enseñar en la educación básica quedaron comprendidos en el área obligatoria de Ciencias Sociales<sup>5</sup>, buscando una integralidad, la cual se planteaba como necesaria para el desarrollo del ser humano<sup>6</sup>, no obstante, contrario a lo que se creía, esta ley no contribuyó a mitigar la confusión y el malestar existente dentro de los profesores de ciencias sociales, historiadores y profesionales de la educación, dado que

para las ciencias sociales la integración era un tema que continuaba sin resolverse y, aún no contaba con las directrices necesarias por parte del gobierno —incluso en las

---

<sup>3</sup> Reglamentó las normas generales que estipulan el servicio público de educación en el país.

<sup>4</sup> El currículo fue definido en el artículo 76 de la ley como: “(...) El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”. (Ley 115, 1994)

<sup>5</sup> Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia.

<sup>6</sup> Cabe anotar, que “desde 1996-1998 se formularon lineamientos generales curriculares e indicadores de logro en lugar de un currículum nacional como lo estipula el Decreto 1860 de la ley general 115 del 8 de febrero de 1994 abriendo paso al gobierno y autonomía escolar”. (Secretaría de Educación Distrital, 2006,42)

directrices globales continuaba delegándose a los diferentes actores del sistema educativo—. En esta ocasión les correspondía a los docentes pensar, diseñar y realizar la integración en los contenidos y en los indicadores que medirían el dominio de estos. Simplemente se anunciaba que la integración y la organización de las áreas debían estar acordes a la conveniencia de su integración, fusión o articulación, en relación a los niveles de desarrollo humano, y obedeciendo a los periodos de formación del calendario académico. Adicionalmente, la integración debía tener en cuenta las necesidades regionales, así como las particularidades sociales, culturales, económicas, políticas, étnicas y ambientales, necesarias para el desarrollo integral. (Guerrero García, 2011, 87)

Por otro lado, en la educación media se incluyen además y de manera desarticulada ciencias económicas y políticas, con esto, podía hacerse una lista enorme de problemas que desvanecieron y aun desarticulan el conocimiento histórico-social y que dificultan enormemente el desempeño del profesor y, por ende, el aprendizaje de los escolares como seres políticos (SED, 2007).

De esta manera, las disciplinas sociales escolares que tradicionalmente se encontraban separadas dentro de los currículos escolares en muchas instituciones de educación formal; en teoría se reunieron en una sola área llamada Ciencias Sociales, no obstante, todos los debates desarrollados tanto al interior de las Ciencias Sociales en el mundo, como las nacientes propuestas desde el Ministerio de Educación Nacional, generaron un clima de incertidumbre en el planteamiento de los contenidos y metodologías no solo dentro de los colegios, sino también dentro de las universidades encargadas de desarrollar los programas de las Licenciaturas en Ciencias Sociales. Esto conllevó a que en muchos casos y por

desconocimiento las instituciones educativas formales se vieran volcadas a la simple enunciación de un nuevo discurso de las Ciencias Sociales, sin apropiación reflexiva de cómo esto incidiría realmente dentro de la formación de los sujetos.

Buscando superar estas dificultades, el Ministerio de Educación Nacional público en el año 2002, los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales “cuya elaboración y redacción final estuvo bajo la responsabilidad de Heublyn Castro Valderrama como coordinadora del proyecto desde el MEN, Alfonso Torres Carrillo, profesor de Universidad Pedagógica Nacional, y Elkin Darío Agudelo Colorado como profesional especializado del MEN” (González, 2011, 90), además, de contar con la participación de diversos profesores del país<sup>7</sup>. Estos lineamientos tenían como finalidad “promover la apropiación social de viejos y nuevos saberes, para centrarse en la tarea prioritaria de formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y a sus posibles soluciones” (MEN, 2002, 14).

Los lineamientos curriculares se fundamentan teóricamente desde la psicopedagogía constructivista y la sociología. Son de carácter abierto y flexible y tienen una estructura interdisciplinaria/transdisciplinaria; su organización interna gira en torno a enfoques problémicos con ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias: cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora; la secuencia está integrada en espiral<sup>79</sup> y su metodología es co-investigadora y la

---

<sup>7</sup> “Jairo Hernando Gómez Esteban de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas –UDFJC-, Guillermo Hoyos del Instituto PENSAR de la Pontificia Universidad Javeriana, Piedad Ramírez y Francisco Aguilar de UDFJC, Rosario Casas de la escuela Colombiana de Ingeniería; Ramón Atehortúa de la Universidad Santiago de Cali, Raquel Pulgarín de la Universidad de Antioquia, Lucelly Torres de la Universidad Nacional de Colombia con sede en Medellín, Miguel Ángel Ruiz de la Universidad Pontificia Bolivariana, Gloria Cano y Deutsche Schule de la Universidad Javeriana con sede en Cali y Claudia Delgado de la Procuraduría General de la Nación.” (González, 2011, 90) además de representantes de diversos grupos sociales (étnicos, de derechos humanos, entre otros).

incertidumbre guiada, mientras que el profesor funge como tutor/ orientador. (SED, 2006, 44)

De esta manera, los lineamientos en su estructura le otorgaron prioridad a los procesos socioculturales y a las problemáticas sociales como un escenario propicio para la observación, la reflexión, el análisis, la crítica y la interacción de preguntas de las diferentes disciplinas que componen el área permitiendo desarrollar en el aula de clase problemas sociales, períodos históricos, espacios geográficos, etc.

La flexibilización curricular en los lineamientos propiciaba espacios que posibilitaban ajustar los contenidos, implementando modificaciones y mejoramientos pertinentes de acuerdo con el contexto donde se desarrollarían, esta flexibilización, además, permitió la negociación de saberes entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico. A su vez, el enfoque integral y en espiral, se planteó como una forma de generar en los estudiantes la construcción de conocimiento de manera holística y no lineal.

A partir de un enfoque curricular flexible, abierto, integrado y en espiral del área de Sociales, la escuela puede abandonar la visión fragmentada del conocimiento que hasta ahora ha proporcionado, y abrirse a interpretaciones holísticas e interdisciplinarias acordes con los planteamientos del mundo actual; se hace, entonces, realidad —y no una eterna utopía— la posibilidad de estudiar y reflexionar sobre los temas que interesan a las y los jóvenes, permitiendo una mayor significatividad en el conocimiento y adentrándonos en la problemática mundial, nacional y local actual, que casi nunca es cubierta en el quehacer pedagógico. (MEN, 2002, 83)

Otro importante punto que se trabaja dentro de los lineamientos tiene que ver con “ejes generadores” y “preguntas problematizadoras”, características que son propias del desarrollo conceptual por competencias. De esta forma, el MEN señaló que las competencias para el área de ciencias sociales debían hacer referencia, por un lado, a los procesos de pensamiento social tales como la comprensión y resolución de problemas, y, por otro, a los procesos mentales de deducción, clasificación e inducción, considerados esenciales en los desempeños del proceso educativo.

Sin embargo, el término de las competencias, se insertó —a partir de entonces— en las políticas educativas, sin haber contado con una justificación, una explicación clara y coherente de su incidencia en las ciencias sociales. (Guerrero García, 2011). Esta dificultad para caracterizar y sustentar teóricamente las competencias, por parte del MEN, se ve explícito dentro de los lineamientos:

Es preciso reconocer que aún persiste una deficiente argumentación teórica del término competencia “como un saber reconocido socialmente” y es aún mayor si se habla de competencia social (...) Todas estas revisiones permiten visualizar que el concepto de conocimiento competente a nivel social no es aún tan claro, no sólo porque no puede ubicarse simplemente en un tipo de habilidad especial de los sujetos, sino y sobre todo, debido a las desigualdades que experimentan las personas para contar con las experiencias y recursos necesarios para el desarrollo de sus posibilidades latentes.(MEN, 2002, 77)

El gobierno expresó que dentro de las competencias se debía fomentar hábitos reflexivos, argumentativos y críticos, que permitieran el dominio sobre un saber “qué” (significados-conceptos), un saber “cómo” (procedimientos-estrategias), un saber “por qué” (valores-

sentidos) y un saber “para qué” (intereses-opciones-creencias)” (MEN, 2002). Estas competencias pretendían que lo aprendido en la clase de ciencias sociales debía ser aplicado en la resolución de problemas cotidianos del estudiante para demostrar que, si es competente, es decir, que los contenidos propiciaran un saber contexto.

Ahora bien, el gran inconveniente de estos lineamientos, entre otros, fue el hecho de presentar un ejemplo por grado, cuya aplicación mecánica, por parte del mercado editorial, generó la materia prima de incontables textos-guía que desdibujaron los fundamentos pedagógicos del enfoque y produjeron un retorno a la enseñanza tradicional memorística y repetitiva a partir de nuevos títulos, secciones y contenidos. (Arias, 2014)

Más adelante, en el 2004 se publican los Estándares Básicos en Ciencias Sociales, los cuales según muchos sectores académicos fueron un retroceso con lo planteado por los lineamientos curriculares dado que

redujeron la complejidad que pretendieron los Lineamientos, no sólo porque no los mencionaron en sus fundamentos, sino porque aproximaron el problema de la calidad de la educación a una cuestión de “saber y saber hacer”; desconocieron lo contextual de lo social, es decir, el papel de los sujetos que intervienen en el acto educativo y la importancia del entorno; acabaron con la autonomía escolar al predeterminedar los contenidos y las intencionalidades; homologaron la enseñanza de la ciencia con la ciencia propiamente dicha; expresaron por grado un mar de indicadores imposibles de abarcar en períodos del calendario escolar; y volvieron a los contenidos cronológicos y secuenciales que los Lineamientos, expresamente, pretendieron superar. (Arias, 2014, 140)

Los Estándares enfatizaron en contenidos específicos por ciclo académico y presentaron una adaptación de la conocida estructura migrada del currículo español de procedimientos (“me aproximo al conocimiento”), conceptos (“manejo conocimientos propios de las ciencias sociales”) y actitudes (“desarrollo compromisos personales y sociales”) (MEN, 2004). Con esto, quedó en evidencia el afán de las políticas nacionales en dar cumplimiento a unos estándares de calidad exigidos por estamentos internacionales. A partir de esto,

Una de las críticas más fuertes que surgen en este momento, es que las instituciones educativas no han afrontado sistemáticamente una enseñanza que permita a los estudiantes afrontar eficazmente las tres competencias propuestas por el ICFES, y mucho menos, con la enorme multiplicidad de suboperaciones y subcompetencias que ellas implican. (Guerrero García, 2011, 158)

Un nuevo momento para el posicionamiento de la historia disciplinar en la escuela estuvo a cargo de la Secretaría de Educación de Bogotá en el año 2007, con la generación de una propuesta pedagógica denominada “Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá” (SED 2007), que promovió para el área de Ciencias Sociales el llamado pensamiento histórico. Bajo la alcaldía de Luís Eduardo Garzón y la Secretaria de Educación encabezada por Francisco Cajiao Restrepo, liderado además por el grupo de investigación en la enseñanza de la Historia perteneciente al Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia, el el trabajo fue el resultado de un proceso de investigación, debates, diálogos y reflexiones entre docentes, académicos, equipos pedagógicos locales.

La propuesta buscó reivindicar a la enseñanza de la Historia ya que esta debía ser comprendida como un conocimiento holístico, de dialogo disciplinar y complejo que permitiera enriquecer y resignificar los conocimientos construidos en cada disciplina.



(Guerrero García, 2011). Por tanto, señala el documento que “... 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, 51)

Ahora bien, esta propuesta se convirtió de cierta forma en la entrada a un debate que, si bien ya había surgido con la integración de las disciplinas sociales escolares por parte del MEN en 1984, hacía el año 2010 vuelve con mayor fuerza, dado que algunos historiadores consideraban que la falta de conocimientos históricos que supuestamente caracteriza a la mayoría de los colombianos proviene de la educación básica y media que reciben, pues su disciplina aparentemente había sido eliminada del currículo.

Esta presión de los historiadores, se vio reflejada en que el debate alcanzó diferentes esferas de la sociedad, los medios de comunicación masivos, comenzaron a hablar sobre el tema, teniendo como referente las críticas a las que se suscribían estos, dichos reclamos buscaban generar presión dentro del gobierno y por supuesto del MEN.

Por eso, casi 30 años después de que el Ministerio de Educación decidió sacar del pensum de primaria y bachillerato la materia de Historia y crear la de Ciencias Sociales —una mezcla de Geografía, Economía, Política, Antropología, Sociología, Cultura e Historia—, un grupo de reconocidos historiadores e intelectuales le ha empezado a pedir al gobierno que, frente a la amnesia en la que cayó el país y ante semejante error pedagógico, permita de nuevo la enseñanza de la Historia como materia única de primero de primaria a grado once. (Semana, 2012)

Claro está, que, aunque el debate pareciera desactualizado, es más común de lo que parece sobretodo dentro de las universidades, ya que en estas también existen diversos enfoques a la hora de plantear los currículos, es decir, algunas optan por la enseñanza a través de las disciplinas sociales por separado y otras las trabajan de forma integrada dentro del pensum.

La última aparente modificación se establece luego de que en diciembre del 2017 se decreta la ley 1874, la cual tiene como objetivo restituir la enseñanza obligatoria de Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media. (Ley 1874, 2017). Esta ley es promovida por la senadora del partido liberal, Viviane Morales, quien asegura, al igual que muchos historiadores y académicos, que, al no estar referenciada tácitamente dentro de los lineamientos curriculares es como si no existiese dentro del escenario escolar.

Las instituciones poseen un máximo de dos años, a partir del inicio de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la Historia de Colombia, como órgano consultivo para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de todos los colegios del país. Esta comisión asesora estará integrada por un representante de academias de historia, un representante de facultades de ciencias sociales, docentes de ciencias sociales con énfasis en Historia, dichos representantes serán los encargados de revisar y ajustar los lineamientos curriculares de ciencias sociales con la historia de Colombia como disciplina integrada para que cada establecimiento educativo organice de acuerdo a sus necesidades. (Ley 1874, 2017)

Los siguientes son los objetivos que dispone esta ley:

“a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana. b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial. c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.”

Esta ley es el claro ejemplo de las disputas y debates que se han ido estableciendo entre diferentes sectores sociales, académicos y pedagógicos por cuales y de qué forma se deben abordar los contenidos sociales dentro de las aulas de clase. No obstante, se evidencia no solo un terrible desconocimiento, sino también una enorme falta de acercamiento a la realidad de la escuela por parte tanto de los gobiernos de turno, como de aquellos quienes manifiestan que la disciplina escolar desapareció del currículo escolar.

Finalmente, todo este panorama deja entre ver que a lo largo del proceso de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales las disputas frente a este campo del saber no han parado y que dichos debates y controversias siempre han estado a travesadas indiscutiblemente por intereses de diferentes sectores a nivel nacional e internacional, quienes sin duda crean una serie de disposiciones sobre el qué, el cómo y el para qué enseñar, pero que también son las facultades y los maestros de ciencias sociales quienes crean un contra-poder y unas intencionalidades propias que abren la posibilidad de pensarse la historia y las ciencias sociales desde otros lugares.

## **1.2.Enseñanza de las Ciencias Sociales: entre la disciplinariedad y la interdisciplinariedad**

Una de las mayores disputas que ha existido siempre dentro de la enseñanza de las ciencias sociales escolares, es aquella que tiene que ver con qué contenidos y metodologías deberían abordar éstas dentro de la educación básica y media. No obstante, a este debate se ha adherido desde 1984 con la promulgación de la ley 1002, uno que tiene que ver específicamente con la enseñanza de los contenidos sociales por medio de la integración de las disciplinas o a través de éstas de manera independiente, es decir, el debate entre la interdisciplinariedad o la disciplinariedad. En este debate, han confluído un sin número de profesionales de la educación, historiadores y docentes de ciencias sociales, sin alcanzar un aparente consenso.

Ahora bien, a partir del Decreto 1002, la historia, la geografía, y la educación para la democracia, la paz y la vida social fueron agregados que constituyeron la llamada área de ciencias sociales (Aguilera, 2016). Desde este momento, los cuestionamientos a la integración y a su incidencia en la enseñanza no se dieron a esperar con posturas que consideraban que la integración invisibilizaba el papel de la historia en la formación de las nuevas generaciones (Guerrero, 2011). Sin embargo, contrario a esta percepción había quienes veían en la integración una propuesta innovadora que superaría la enseñanza tradicional, episódica y memorística de la historia, de allí que se llegara a considerar que el Decreto 1002 de 1984 se explica por el agotamiento de la concepción tradicional de enseñanza. (Torres, 1995)

De esta manera, se ha asumido que lo que dictaminan las políticas públicas es lo que estrictamente regula lo que se enseña en historia y ciencias sociales, sin embargo, podemos mencionar que la exigencia legislativa respecto a la integración de las ciencias sociales, ha estado acompañada del fracaso integracionista. Por lo cual, si bien debería existir una relación directa entre lo que la ley establece y lo que se enseña en ciencias sociales, se encuentran múltiples divergencias en esta relación dado que la generación de estas políticas educativas rara vez van acompañadas de una planeación adecuada para la materialización dentro de las aulas de clase. Al respecto:

Aunque la integración corría por cuenta de la legislación educativa, en materia de formación docente, de textos escolares y en las mismas prácticas docentes la asignaturización era evidente. Por eso, quienes cursaron la primaria o el bachillerato a finales de la década de los ochenta se encontraban con una práctica común en la que la historia y la geografía eran asignaturas de las cuales se obtenían calificaciones independientes, que debían ser computadas con una nota adicional que se ordenaba de la materia de democracia (educación para la democracia, la paz y la vida social) y el promedio correspondía al área de ciencias sociales. (Aguilera, 2016, 16)

No obstante, una serie de historiadores manifestaban su preocupación en tanto la enseñanza de la historia parecía haberse difuminado del escenario escolar por la ahora área de ciencias sociales, la cual según ellos continuó alimentando brechas e inconsistencias entre los debates epistemológicos, los modelos pedagógicos, las políticas educativas y las prácticas en el aula de clase, donde la enseñanza buscaba integrar las disciplinas sociales con

multiplicidad de formas que carecían de profundidad, análisis, crítica y dominio de los temas significativos para la formación integral de los estudiantes. (Guerrero, 2011)

Las políticas educativas como el decreto 1002 de 1984 y la posterior Ley General de Educación de 1994 (Ley 115), lo que denotaron es que la interdisciplinariedad para la escuela se planteaba más como un medio justificado por un fin metodológico, es decir, lograr la explicación y comprensión integral y general de los fenómenos sociales, antes que con un fin epistemológico, a partir del cual lo deseable sería que los maestros dedicaran sus mejores esfuerzos al diseño y desarrollo de propuestas pedagógicas en este sentido. (González, 2007)

No obstante, lo que se encuentra desde entonces es que ni la formación docente, ni las empresas editoriales comprendían el llamado a la integración. De allí que no fuese cierto que desapareció la enseñanza de la historia, pues esta disciplina se mantuvo pese a la etiqueta integracionista (Aguilera, 2007). Esto pone en evidencia que la fuerza del conocimiento histórico como articulador del currículo oficial nunca se ha marginado de las escuelas.

Por otro lado, Atehortúa (2005) señala que continua la superficialidad de este uso, en particular, en la presentación descontextualizada de los acontecimientos, la invisibilización de personajes subalternos, la ausencia de herramientas didácticas que contribuyan a la configuración de representaciones estructurales y sistémicas. Para el autor, predomina el aprendizaje repetitivo y memorístico, prevalecen datos históricos y no se fortalece el pensamiento histórico, no se interroga el pasado, y el papel del sujeto, en su aproximación, es pasivo y acrítico.

En los primeros lustros del siglo XX, con la emisión de los “Lineamientos curriculares de ciencias sociales” sustentados en un carácter abierto y flexible, buscaron materializar lo propuesto en años anteriores en las políticas educativas frente a una estructura interdisciplinaria/transdisciplinaria, estableciendo su organización interna en torno a enfoques problémicos con ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias: cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora. Con lo cual se esperaba acabar con la dicotomía de historia – ciencias sociales y poder mediante estos enfoques abordar los problemas sociales desde una visión holística y con la posibilidad de entrelazar metodologías de las diferentes disciplinas enmarcadas dentro del área de Ciencias Sociales. (SED, 2006)

Así mismo, atendiendo a la nueva norma expuesta por el ministerio de educación, la Asociación Colombiana de Historiadores señala la falta de conocimiento histórico dentro de los currículos escolares, así como también la falta de rigor conceptual y metodológico, razón por la cual reclaman, la necesidad de recuperar contenidos que posibiliten a los estudiantes saber de dónde vienen y hacia dónde van.

Con esto, en la década del 2010 producto de diversos hechos educativos y nacionales el malestar de los historiadores con la idea de la interdisciplinarietà dentro del escenario escolar no paraba, volvió con mayor incidencia puesto que esta vez alcanzo una mayor mediatización debido según Arias (2014) a que:

El canal de televisión internacional History Channel organizó en varios países un concurso sobre el personaje nacional más destacado. En otras latitudes se otorgó a

Benito Juárez (México), José de San Martín (Argentina), Winston Churchill (Inglaterra) y Ronald Reagan (EE. UU.) como los ganadores del concurso en sus respectivos países. En Colombia ganó sobradamente el polémico expresidente Álvaro Uribe, en desmedro de otros personajes de la historia política y cultural. Esta selección sirvió de excusa para que algunos intelectuales e historiadores señalaran la falta de conocimientos históricos que supuestamente caracteriza a la mayoría de los colombianos, señalando que su ignorancia proviene de la educación básica que reciben. (Arias, 2014, 141)

Algunos historiadores partiendo de esto, insistieron en la necesidad del generar nuevas normativas que permitieran el regreso de la enseñanza de la historia como una asignatura a la educación básica y media, arguyendo falta de rigor conceptual y metodológico, la carencia de referentes que ubiquen a los estudiantes respecto al pasado, y por tanto, la ausencia de la conciencia crítica que el saber histórico proporcionaría, además, destacan que debido a esto es que se ha generado apatía y desinterés por cuestiones que atañen a la política y a los deseos de transformación social. (Arias, 2014)

Pese a todo este debate, en un estudio que hace Arias (2015) encuentra que los estudiantes recién egresados de la educación media recuerdan de sus clases de ciencias sociales, fundamentalmente datos históricos: fechas insignes, personajes destacados, datos emblemáticos, acontecimientos políticos - militares relevantes, y recortes de períodos históricos instaurados por esta disciplina, entre otros. Es decir, mencionan en general elementos propios de un área del saber que supuestamente no reciben.



Un importante aporte sobre las tendencias de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en los países de habla hispana lo desarrollan Rodríguez y Acosta (2008), en el cual observan y sintetizan seis tendencias:

- 1) la enseñanza de la historia desde la perspectiva cognitiva, que plantea un énfasis en lo didáctico y en lo psicológico y, por tanto, en competencias y habilidades; a su vez, según los autores, su éxito coincide con las reformas educativas de varios países, aunque reducen aspectos conceptuales a procedimientos y formación de valores y normas;
- 2) la enseñanza desde la didáctica de las ciencias sociales, que reivindica el carácter específico de la didáctica y el carácter constructivo del conocimiento escolar; por tanto, preocupada por hacer propuestas pedagógicas válidas para varios contextos; esta mirada también descuida ciertos debates disciplinares;
- 3) la enseñanza de la historia desde las particularidades de la disciplina, que procura llevar a la escuela las discusiones de la historia y su método; empero, según los autores, esta corriente subestima los debates pedagógicos y se margina de la producción de textos y de las políticas públicas sobre el tema;
- 4) la enseñanza de la historia desde la didáctica crítica, que acentúa la noción de código disciplinar y educación política; en tal sentido, preocupada por estudiar los problemas sociales relevantes del presente y cuestionar la institucionalización de los saberes escolares;
- 5) la enseñanza de la historia a partir de la integración regional, impulsada por el Convenio Andrés Bello, con énfasis en la formación docente, y sin mucho éxito, dado precisamente su desconocimiento de las particularidades regionales y locales;
- y 6) tendencias emergentes, centradas en el trabajo sobre la

memoria y su articulación con la educación y la escuela; aunque menos desarrolladas que las anteriores, se presentan como promisorias (Arias, 2014, 143)

Estas tendencias, nos permiten reconocer una serie de continuidades y discontinuidades dentro de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, que no solo están atravesadas por un marco legislativo o pedagógico, sino que se ven afectadas por un sin número de disposiciones y fuerzas dentro de los diferentes escenarios que producen este campo del saber y su materialización en las aulas de clase.

Ahora bien, Cuesta (2009) menciona tres formas de mirar al pasado: la historia monumental, la historia anticuaria y la historia crítica. La historia monumental se centra en admirar las grandes gestas del pasado, proclive a ser conmemorado dada su grandeza, por su parte, la historia anticuaria gusta de escarbar en el pasado para recuperar sus raíces, estas dos quizá son las más destacadas dentro de la enseñanza de la historia en Colombia. Por lo que, Cuesta sugiere que la historia crítica entrelaza tanto los elementos monumentales como anticuarios, pero en pro de una “interpretación de la experiencia del pasado encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas de futuro de la práctica vital conforme a la experiencia” (Cuesta, 2009, 29), convierte a la historia escolar en una posibilidad de movilizar y generar espacios de reflexión y problematización del presente.

Si bien estas propuestas abren el espectro de debate al interior de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, pareciese que ninguno de los esfuerzos logra posicionarse y generar una transformación nacional verdadera en los escenarios escolares. Puesto que, aunque se ha intentado configurar otra forma de pensar las Ciencias Sociales escolares integradas; en

muchas instituciones de educación formal aún hoy, los debates que emergieron dentro de éstas en los años ochenta del siglo pasado, no han sido reflexionados, ni materializados en su totalidad dentro de los currículos y mucho menos dentro de las aulas, por lo que se sigue observando unas Ciencias Sociales escolares descontextualizadas y en ocasiones poco críticas.

Sin embargo, el problema real no estaría enmarcado en si se enseña Historia aparte de las demás asignaturas que integran el área de Ciencias Sociales, sino más bien de qué forma éstas se están enseñando en las escuelas, pues lo que se encuentra es una serie de contenidos descontextualizados, falta de herramientas didácticas que den cabida a la creación de estructuras sistémicas y la predominancia de un aprendizaje memorístico y repetitivo que no genera reflexión, ni problematiza el presente. Al respecto:

Ni cuando existía la enseñanza “pura” de la historia en la escuela, ni cuando se actualiza esta área del conocimiento en un esquema interdisciplinar devienen automáticamente sujetos políticos. Las posibilidades de deliberación, reflexión, argumentación, contrastación y pensamiento crítico son capacidades que dependen de variados y complejos factores biográficos, sociales e institucionales. La conciencia social que a veces se reivindica no es sólo virtud de una asignatura escolar, tampoco su defecto”. (Arias Gómez, 2014, 144)

### **1.3.Experiencias educativas: Enseñanza de la historia del tiempo presente o enseñanza de la historia reciente en la escuela.**

Es a partir de las experiencias educativas en los diferentes escenarios escolares que se logra dar cuenta de cómo y de qué formas se materializa la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Ahora bien, este trabajo de investigación recoge algunas experiencias de la enseñanza de Historia escolar desde enfoques enmarcados como interdisciplinarios.

Para esto en primer momento se mencionará una propuesta realizada por la Alcaldía Mayor de Bogotá en el año 2006, bajo el periodo de Luis Eduardo Garzón, titulado Colegios Públicos de excelencia para Bogotá: Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico. El documento en un primer momento expone la importancia de generar nuevos insumos en la enseñanza de las ciencias sociales, dado que es necesario que la educación básica y media pueda responder a las necesidades propias de la sociedad. Partiendo de lo anterior, se realiza un acercamiento a la trayectoria que ha tenido la enseñanza de la Historia desde las orientaciones curriculares, que, posterior a diversos debates de amplios sectores y por determinación de Ministerio de Educación Nacional pasa a integrar junto con otras asignaturas un área denominada Ciencias Sociales.

Los autores esbozan una serie de propuestas teóricas como metodológicas europeas y norteamericanas de cómo abordar la enseñanza no solo desde las asignaturas independientes sino también desde su integración, advirtiendo todas que sin importar el lugar desde donde se desarrollen éstas siempre deben estar en continua renovación. Así, mientras en otros continentes se ponían en práctica diversas teorías, en algunos países Latinoamericanos con el deseo de superar la Historia memorista, heroica y de mera

narrativa se propone un currículo de integración con el fin de aumentar el potencial formativo de disciplinas como la Historia y la Geografía debido a las diferentes posibilidades para abordarlas. Por otra parte, para el caso colombiano, con la llegada de corrientes de pensamiento historiográficas tales como el marxismo y Annales nació la Nueva Historia de Colombia, reflejada principalmente con la aparición de la asignatura de Ciencias Sociales dentro del currículo escolar colombiano en lugar del binomio Historia - Geografía. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007)

El currículo se estructuró a partir de conceptos generales como la espacialidad, la temporalidad, la estructura sociocultural y la trascendencia o importancia de las diferentes épocas históricas tanto nacional como universal, esto con el fin de realizar por un lado procesos más complejos como lo concerniente con problematizar, analizar y vincular todos los procesos sociales y por otro con la formación de sujetos críticos, democráticos y solidarios frente a diferentes problemáticas y sus posibles soluciones. Sin embargo, el logro de las finalidades curriculares como de los nuevos contenidos, a lo largo de la década de los noventa hasta la actualidad, en las aulas escolares, no se ha visto cabalmente realizado. Esto, señalan los autores debido a las dificultades de profesorado para articular las Ciencias Sociales, sumado al bajo conocimiento de herramientas didácticas y la intensidad horaria que se le asigna a este conocimiento.

Con lo anterior, se profundiza en la propuesta del “Pensamiento Histórico”, el cual se percibe como una forma de motivar a los estudiantes hacia la reflexión autocrítica sobre sus propios conocimientos, formas de organización y acción, por tanto, al campo del Pensamiento Histórico le es inherente la crítica reflexiva y constructiva surgida en el diálogo, la interacción e interrelación entre disciplinas, es una perspectiva que aún se sigue

explorando en busca enriquecer y resignificar los conocimientos construidos por cada disciplina.

De esta manera, la propuesta de la Secretaría de Educación Distrital (SED), no entiende la primacía de la Historia o de los conocimientos históricos frente a las demás Ciencias Sociales, sino una forma de pensamiento con una perspectiva en proceso o procesual, que permite la interpretación y apropiación social y creativa de la experiencia colectiva del ser humano en el mundo, en otras palabras, es, ante todo, preguntar a partir de los problemas/situaciones del presente, y en la necesidad de responder; las respuestas se construyen procesualmente por medio de la investigación con fines de hallar soluciones. En esta perspectiva, el Pensamiento Histórico se propone una estructura para el campo del pensamiento histórico basado en seis grandes categorías: Tiempo, Espacio, Narración, Relacional, Política y Economía.

Partiendo de esto, cabe preguntar acerca de cuáles serían las posibilidades frente a la enseñanza de las Ciencias Sociales y en especial de la disciplina histórica escolar, dado que, si solamente se concibe desde una postura constructivista como en el caso del Campo del Pensamiento Histórico, se estaría dando por hecho una única forma procesual de analizar los hechos del pasado y por tanto la realidad misma, dejando de lado la multiplicidad de discursos que a traviesan en la actualidad a las Ciencias Sociales en su conjunto. Por lo cual, se hace necesario otras iniciativas que posibiliten reflexionar y cuestionar acerca del pasado, entendiendo éste no como una suma de acontecimientos, si no como todo un devenir histórico que ha configurado la realidad actual y que por ende es importante poder ubicarse desde el presente para indagar el pasado.

Así pues, este trabajo de investigación se propone dialogar con diferentes propuestas que se han pensado la Historia desde la perspectiva de los acontecimientos más cercanos al presente, con el fin de ahondar en la forma en la que estos hechos de pasado reciente permiten hilar los diferentes acontecimientos con la realidad concreta del país, entendiendo el entramado de discursos que se encuentran implícitos a la hora de estudiar el pasado.

Por tanto, desde otra perspectiva, los aportes realizados por el profesor español Julio Aróstegui, plantean que la Historia del Tiempo Presente y por tanto su enseñanza en el aula debe ser entendida como una “historia vivida”, donde pasado y presente poseen una imbricación dialéctica, es decir, una relación mutua en doble sentido que condiciona ya no tanto el “conocimiento” de la historia, si no la comprensión del sentido histórico como una dimensión inseparable de lo humano desarrollado dentro del aula.

Cabe aclarar, que para Aróstegui esto no resulta ser una especie de presentismo, dado que para éste “La temporalidad histórica y su comprensión debe partir de la comprensión del presente, pero la cuestión central es, justamente, la relativización absoluta de todo lo que sea la dimensión pasado - presente” (Aróstegui, 2007). Por tanto, para este historiador la comprensión de la historia, en cualquier tipo de didáctica, empieza por la comprensión del entorno, buscando precisamente problematizar el presente, puesto que “la función didáctica primordial que la historia presente cumple es la de hacer explícita la idea de que la Historia no es el pasado, sino, como hiciese en frase imperecedera Marc Bloch, “la ciencia de los hombres en el tiempo”. (Aróstegui, 2007)

Aróstegui, comprende las diferentes dificultades que presenta pensar la historia del tiempo presente sobretodo porque el positivismo instaló fuertemente en el siglo XIX el concepto de que la Historia no era otra cosa que “la ciencia del pasado” y, como consecuencia de ello, el

sentido común asimila lo histórico a lo pretérito, lo concluido, lo que ya no es actual y, por tanto, asume el presente como compromiso de estudio de otras disciplinas históricas. Sin embargo, es ahí donde la propuesta de Aróstegui se hace importante, pues asume el estudio del presente como “la construcción y, por tanto, la explicación, de la historia de cada época desde la perspectiva de los propios hombres que la viven.” (Aróstegui, 2007)

Es así como, construir una historia del presente para Aróstegui como análisis historiográfico de la realidad social, es una propuesta perfectamente asumible, cuyos perfiles interdisciplinarios no pueden quedar diluidos, sino que tienen que ejercerse siempre, como toda operación interdisciplinaria, sin ignorar los límites de las disciplinas. Un primer paso para ello, considera el historiador, sería la reconsideración desde nuevos puntos de vista de la relación entre cambio social y tiempo y del estudio de este sin fragmentación entre pasado y presente.

De esta forma, la historia del tiempo presente dice (Amézola, 2003) se sitúa dentro de los currículos como una forma de disputar el horizonte desde el cual se pretende comprender el mundo que nos toca vivir y elaborar las visiones del pasado. La historia del tiempo presente busca por tanto romper con el distanciamiento con la realidad política y social del presente y la enseñanza de la historia escolar, reflexionando y atendiendo a las prioridades circunstanciales que demanda un grupo.

Por otro lado, se hace pertinente aclarar que si bien existen diferentes denominaciones utilizadas para referirse aparentemente a lo mismo: Historia del tiempo presente, Historia inmediata, Historia reciente, etc. Esta variedad en los rótulos muchas veces implica también perspectivas distintas sobre el objeto de estudio.



Por tanto, aunque la categoría de historia reciente, posee el mismo objeto de estudio que la de la historia presente –categoría de estudio en este trabajo de investigación-, es decir, el pasado más cercano, las metodologías manejadas por cada una de las categorías son diferentes, dado que la primera se apoya en los estudios de la memoria y la segunda hace parte de la disciplina histórica. No obstante, este trabajo de investigación realiza un acercamiento a cómo se ha abordado la categoría la historia reciente en la escuela como posibilidad de acercamiento y contribución al análisis y problematización frente a la pertinencia y necesidad de contenidos actualizados, lo cuales conlleven a interrogar la realidad inmediata de los estudiantes.

Así pues, un aporte a la problematización de los contenidos del tiempo presente en la escuela lo desarrolla el profesor Diego Arias, en el cual busca evidenciar la relación existente entre la enseñanza de la historia reciente en Colombia y la formación moral.

Para tal efecto conceptualiza inicialmente sobre historia reciente y sobre su enseñanza, dado que en los últimos lustros se ha instalado en la literatura educativa y de las ciencias sociales el concepto de enseñanza de la historia reciente o del pasado reciente para referirse a los fenómenos de no lejana sucesión que han afectado la dinámica de las sociedades, en especial latinoamericanas.

Así pues, dice Arias (2015) los análisis sobre el pasado reciente no han estado exentos de debate y divergencia, ello se explica, en parte, por las diferencias en los propósitos en su elaboración y por el eventual público receptor. El estudio de acontecimientos históricos de reciente ocurrencia ha ocasionado múltiples lecturas y reacciones, que en no pocas oportunidades han impedido diálogos abiertos y reflexión sobre las fuentes.

De igual forma, la enseñanza de la historia reciente implica la explicitación de las posiciones ético-políticas y morales, pues los discursos sobre la verdad histórica se revelan como interesados y subjetivos, aunque los enunciados lo oculten. Además, su producción y divulgación despliega reflexiones sobre la realidad actual y, en muchos casos, invita a los ciudadanos comunes a acentuar o modificar apuestas éticas que se articulan con opciones personales en pro de la transformación o la perpetuación de la estructura social. Es decir, el examen de la historia reciente interesa porque no solo se refiere al pasado, sino que dice algo respecto al presente, sus conflictos y sus protagonistas.

Por lo que, para este autor la enseñanza de la historia reciente es un campo estratégico de disputa y objeto de tensión social, pues ella materializa una vieja lucha por establecer los contenidos legítimos de negociar en la escuela. De esta manera, Colombia no solo no ha estado ajena de tal dinámica, sino que este tipo de enseñanza ha circulado por espacios sociales propios de la sociedad civil organizada, casi siempre, desligados de la dinámica escolar. De cualquier manera, el contenido y la orientación de la enseñanza de la historia reciente parece en buena parte condicionado por los marcos de referencia éticos y morales que portan los sujetos. Es evidente que las opciones morales acomodan los acontecimientos que se recaban del pasado reciente, y esto es determinante, en el caso de la escuela, porque este filtro define no solo el qué enseñar, sino el para qué, preguntas muy relevantes dentro del presente trabajo investigativo.

Ahora bien, producto del acercamiento al problema de investigación que se plantea este trabajo, se ha denotado una enorme conexión en los intereses entre la historia reciente y la Historia del Tiempo Presente, puesto que las dos desde cada uno de los lugares de enunciación al cual pertenecen se convierten en una posibilidad otra de acercarse a los

estudiantes no solo a su contexto más cercano, sino que potencializa la comprensión de éste en su devenir histórico, es decir en una perspectiva de larga duración, donde el pasado y el presente se ven necesariamente conectados de forma dialéctica por lo que denominaría el historiador Pierre Vilar como pensar históricamente.

Partiendo de esto, resulta muy pertinente la propuesta planteada por (Carretero & Botelli, 2010) en España, la cual es elaborada a partir de la categoría pensar históricamente como una herramienta para la enseñanza de la historia reciente, donde expone que se debe tener claro antes que nada que la escuela, como parte de la sociedad está atravesada por visiones dispares del pasado y en ciertas circunstancias puede resultar sumamente difícil encontrar consensos mínimos para tratar estos acontecimientos históricos en el aula. Por ello, los autores se plantean una propuesta para la enseñanza y aprendizaje desde un pensamiento histórico crítico que permita reconstruir una memoria política de los eventos pasados, alejándose de una memoria de sesgo moralista que simplifique los conflictos en términos maniqueos.

De esta manera, los autores argumentan como la revisión del pasado en el campo de la enseñanza escolar se ha transformado en una verdadera “guerra cultural” en torno a ciertos contenidos históricos, éstas luchas en y por la enseñanza de la historia ponen de relieve una tensión irresuelta en su seno por las formas de recuerdo social y proyección de futuro, dado que la historia escolar continua fuertemente ligada a la construcción cultural de la identidad y a la transición de memoria social.

Los autores postulan la necesidad de pensar críticamente una enseñanza de la historia nacional abierta hacia el otro y que integre múltiples narrativas históricas, esto como una apuesta disciplinar y ética, vinculada a la emergencia de nuevas “historias, de “otros”

excluidos de los relatos oficiales e identidades que por mucho tiempo había permanecido marginados.

Con lo anterior, es fundamental para los autores preguntarse por ¿qué tipo de desafío particular implica el tratamiento de los temas controvertidos de la historia reciente en la escuela? En principio, como ya se anotó, se debe entender que el objetivo primordial de la historia en la escuela estaba ligado a la formación de identidad nacional sobre la idea de acuerdo y consenso dentro de la comunidad nacional. En contraposición, se encuentra que los eventos traumáticos que han golpeado a una comunidad señalan el conflicto y la posibilidad de disgregación, replantean la función histórica del Estado-nación moderno, proponen volver a pensar su proyecto histórico y señalan actitudes ciudadanas que contradicen la ética de las sociedades democráticas.

De esta forma, el tratamiento de los contenidos traumáticos de la historia reciente introduce en la escuela el desafío de trabajar sobre cuestiones socialmente conflictivas, sobre un pasado que todavía tiene consecuencias directas sobre el presente de la comunidad. Por lo tanto, cabe preguntarse ¿cómo abordar en el aula una historia que incluye hechos horrorosos restituyendo su complejidad histórica y la posibilidad de pensarlos históricamente?; ¿qué tipo de relato se debe privilegiar al momento de la enseñanza?; ¿cómo pensar históricamente sobre un pasado cuyos protagonistas pueden estar vivos y los efectos de sus actos permanecen en la agenda pública actual?

Por eso, los autores argumentan que el componente conflictivo debe afrontarse didácticamente en toda su complejidad y no ser solapado con el fin de evitar posibles controversias. Ello no implica que la escuela deba resolver aquellas disputas que persisten en otros ámbitos sociales, pero sí debería incorporarlas a su tratamiento. (Carretero &

Botelli 2010, 116) señalan que “la adquisición del conocimiento histórico está decisivamente influenciada por los valores sociales, individuales y la ideología de los sujetos. Por lo tanto, es una característica propia de la enseñanza de la historia que existan múltiples interpretaciones sobre el mismo acontecimiento histórico”, de esta manera, proponen una perspectiva sobre la noción de conflicto en la historia como promotor de cambios.

Cabe resaltar que, la pretensión de hacer Historia sobre el pasado más cercano no cuenta con un consenso absoluto entre los especialistas. Mientras algunos estudiosos piensan que no corresponde dedicarse a este campo con propósitos científicos y plantean obstáculos teóricos sobre el tema, otros no sólo creen que es posible hacerlo, sino que resulta tan necesario como urgente.

Por lo cual, aunque existen propuestas claras referentes a la enseñanza de la historia reciente con perspectiva de pensar históricamente, éstas no pueden ser calco y copia para las propuestas que se desarrollen frente a la enseñanza de la historia presente, ya que como se mencionó son campos de estudio diferentes con puntos en común, por tanto, lo que en realidad permite es realizar un acercamiento a la problemática del estudio del pasado reciente desde otro enfoque, buscando encontrar rupturas y convergencias tanto en las formas de abordarlo en la escuela, como en las posibilidades que cada una brinda en el aprendizaje y problematización del presente y pasado de Colombia.

En definitiva, se hace necesario que la enseñanza de la historia presente de Colombia, se hallé enfocada a generar un tipo de razonamiento histórico para el debate de estas controversias entre los estudiantes, por lo que una variante necesaria para dar este tipo de debates es reponer el contexto histórico de los hechos estudiados: ¿qué paso?, ¿cómo paso?

y fundamentalmente ¿por qué paso?, dado que no es posible explicar los cambios históricos solamente en términos de las causas, intenciones y propósitos de los agentes humanos, puesto que los actos humanos integran una compleja red de determinantes sociales y deben ser explicados a través de su interrelación con tales acontecimientos políticos, ideológicos, sociales, económicos y culturales; por ello es una prioridad para la enseñanza de la historia analizar las estructuras sociales, vinculando actos humanos con condiciones sociales.

## **2. CAPITULO II: Referentes que atraviesan la investigación**

### **2.1. Historia del Tiempo Presente**

La Historia, como escribió Marc Bloch, no se puede describir como la ciencia que estudia el pasado, ni tampoco los seres humanos del pasado, sino los seres humanos en él, es decir, al cambio de las cosas humanas en el transcurrir del tiempo. En suma, la historicidad es una categoría de lo humano, sea cual sea su lejanía cronológica. Lucian Febvre, otro importante historiador, propuso que la Historia no puede separar el estudio del presente del estudio del pasado y del porvenir.

Ahora bien, la historia del tiempo presente se halla como una categoría reciente dentro de la disciplina histórica. Su origen se enmarca en el afán de un sector de la historiografía francesa para diferenciar los hechos “muy contemporáneos”, de la historia anterior a la Segunda Guerra Mundial, proponiendo nuevas herramientas de análisis como el testimonio, la memoria, el acontecimiento y las demandas sociales. Así pues, en el año de 1980 se funda *el Institut d’Histoire du Temps Présentm*, como una propuesta para desarrollar desde otro enfoque la historia muy contemporánea. (Aróstegui, 2005)

Desde el punto de vista teórico los historiadores que proponen el estudio de estos antecedentes inmediatos del presente hacen suya la afirmación de Marc Bloch en su libro

“Introducción a la historia”: *“La incomprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero quizá no es menos vano agotarse en la comprensión del pasado si no se sabe nada del presente.”* En cierto sentido, entonces, la historia del tiempo presente es el estudio de los acontecimientos que interpelan la realidad de los sujetos que la trabajan. (Amézola, 2003)

Ahora bien, Aróstegui como uno de los pioneros en la discusión teórica de ésta “subdisciplina” histórica, para quien la historia del presente se configuraría como la traducción en un discurso historiográfico de la categoría “historia vivida”, es decir, la historización de la experiencia, dado que los límites de la historia del tiempo presente se encuentran estrechamente ligados al plano de lo generacional. Cabe aclarar que, según lo propuesto por (Aróstegui, 2005) la historia del tiempo presente no tiene como objetivo añadir una nueva época a la división cronológica (periodizada) de la historia convencional, sino problematizar la historia contemporánea a partir de quienes la experimentan, por lo que ésta termina teniendo un carácter evolutivo, inacabado. Al respecto señala (Aróstegui, 2005) que:

“Existen indudables problemas en torno a una comprensión historiográfica del presente, ya que es el modo de tiempo más complejo, al ser un tiempo en construcción, que crea el pasado y el futuro a la vez: es el tiempo real de la experiencia vivida por el hombre, desde el cual imagina el futuro y se representa el pasado.”

Por tanto, si la historia del tiempo presente es la “tematización de la experiencia”, ésta no existiría para Aróstegui sin la memoria. El punto de engranaje entre el acontecimiento y la duración es la memoria, con su capacidad de convertir el tiempo de cada ser humano en un

presente extendido. En efecto, sin la capacidad de recordar, de hacer presente lo pasado, no se podría llegar a historizar la experiencia y vivir históricamente según este autor.

Partiendo de esto, Aróstegui entiende el presente como una construcción social que se desenvuelve como un elemento de cultura, comprendiéndolo entonces como un tiempo fundamentalmente subjetivo, construido a partir de un sistema de acontecimientos en continua modificación. Es así como (Aróstegui, 2005) establece el acontecimiento como “el inductor del cambio de estructuras, que altera las reglas de reproducción del sistema”, por lo que el tratamiento de éste debe ser entendido como “una actuación a la que se dé un significado, un comportamiento intencionado determinante de un tipo de movimiento que altera de un modo más o menos intenso la estructura de lo existente.”

(Aróstegui, 2004), menciona además que la historia del tiempo presente en tanto campo y objeto de estudio se caracteriza fundamentalmente en realidades históricas, en las que según el autor obligan a hablar de un nuevo sujeto histórico, el cual reflexiona y problematiza su propia realidad, en tanto hace parte activa de ella. De igual forma, menciona que la historia presente ha surgido como un punto de vista específico dentro de la investigación histórica, sobre la base de que investigación es siempre una forma más de análisis social, en este caso, un análisis de quienes coexisten en un momento histórico específico que los interpela.

De esta manera, la historia presente se constituye como un análisis de procesos en curso o de aquellos que tienen alguna forma de vigencia inteligible en la vida actual, caracterizado por la comprensión de situaciones históricas de las que cabe decir aún están en desarrollo y, por tanto, tendientes a diferentes modificaciones. En este sentido, Aróstegui propone la necesidad de estudiar los acontecimientos del presente de manera más abierta a la interdisciplinariedad, así como también a la utilización de elementos innovadores en el



campo de la historiografía, tales como la historia oral, la historia de la memoria o de las representaciones.

De igual forma, en el desarrollo y abordaje de esta categoría, se encuentra que el historiador y profesor colombiano Hugo Fazio, observa dos razones que han intervenido en la emergencia de la historia del tiempo presente, la primera se debe a una exigencia historiográfica, y la otra a una necesidad social. (Fazio, 1998)

La primera razón se halla en marcada en la preocupación de un grupo de historiadores por superar el “trauma” del archivo, encontrando por ejemplo en los medios de comunicación una importante masa documental sobre situaciones referidas a nuestro presente y como una manera empezar a trabajar en temas más contemporáneos. Al respecto Fazio, (1998) señala que “en esta nueva actitud tuvo una gran importancia el relativismo subjetivo”, es decir, se supera las premisas de la historiografía tradicional de que los documentos debían hablar por sí solos para dar cuenta de lo que realmente pasó. Sin embargo, aclara que no se puede enmarcar la historia de nuestra más reciente contemporaneidad como una simple pretensión de los historiadores por la ampliación temporal de los estudios históricos, convirtiendo al nuestro presente en un campo más.

Además de esto, otro factor que llevo a los historiadores a preocuparse por el estudio del presente se encuentra mediado por la necesidad de responder a un conjunto de expectativas sociales. Dado que, como describe Fazio, (1998, 50) “las sociedades modernas son colectividades industrializadas, urbanas, ilustradas y letradas que exigen de los científicos sociales y también de los historiadores respuestas rápidas a sus múltiples preocupaciones que no se asocian con el pasado, sino con el presente más inmediato”. No obstante, un elemento aún más importante se relaciona con la necesidad de pensar un tipo de

historiografía que involucre a la historia como proceso, en donde permita ubicar el presente en el trinomio del pasado, presente y futuro.

La historia del tiempo presente, es sobre todo una historia del acontecimiento, entendiendo éste no como hechos aislados del devenir de la historia, sino todo lo contrario, debe ser entendida como la lectura del acontecimiento inmediato en su duración. En perspectiva de Braudel “el tiempo corto se inicia en la inmediatez; esta inmediatez se inscribe en una determinada coyuntura (período de tiempo, cuyas fronteras cronológicas varían) y esta su vez dentro de una larga duración, es decir, un proceso”. (Fazio, 1998, 54)

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, existen un conjunto de discrepancias entre los historiadores frente a la pertinencia del estudio de la Historia de los acontecimientos más cercanos. Por ejemplo, para el Javier Tussell historiador español, propone que se debe hablar de ‘*Historias de los Tiempos Presentes*’, lo que englobaría a la vez a la historia del tiempo presente y a la Historia inmediata, la primera tomaría para sí el espacio de la vida humana entera permitiendo por lo tanto, la consulta del material documental depositado en los archivos y la segunda, en cambio, se centra en la característica del periodismo, aquel que narra los acontecimientos al mismo tiempo que tienen lugar. Tussell afirma que uno de los motivos que validan a las Historias de los tiempos presentes es la vuelta en la ciencia histórica a lo político, al acontecimiento, a la narración y al personaje. (Amézola & Guindi, 2003)

En conclusión, dice (Amézola & Guindi, 2003) que la Historia del Tiempo Presente no se define simplemente por una relativa inmediatez del pasado del que se ocupa sino, sobre todo, por los traumas que ese pasado aún proyecta sobre el presente. Aquellos sucesos – de varias maneras – aún hoy están abiertos. Es lo que un historiador francés llama

“acontecimientos de larga duración” o, como dijo otro estudioso, no se trata de cualquier Historia sino de “la Historia que duele.”

## **2.2.Pensar Históricamente**

La categoría Pensar Históricamente se le acuñe al historiador francés Pierre Vilar, el cual propone gracias a la publicación del libro que lleva el mismo nombre un método para encarar la realidad cotidiana, el cuál sirva para pensar los hechos y acontecimientos de la propia vida del historiador. Vilar desea que cada cual practique la reflexión histórica, cuando piense en los acontecimientos o procesos que se desarrollen ante sí. Por tanto como lo menciona (Luna, 2001):

“¿Qué?, ¿Cuándo?, ¿Cómo?, ¿Quién?, ¿Por qué?, ¿En favor de quién?, tendrían que ser las preguntas permanentes, no sólo del historiador sino del ciudadano contemporáneo, para intentar comprender su realidad, aprehenderla de forma crítica, y desechar clichés, tópicos, anacronismos, prejuicios y el pensar fácil característicos, causantes muchas veces de dramas y tragedias durante el siglo que se acaba y el siglo que inicia.”

De igual forma, (Sánchez & Izquierdo, 2008) exponen que el pensar históricamente ayuda a combatir los tópicos y prejuicios históricos que obstaculizan la comprensión del mundo en el que vivimos. Se trata por tanto de una actividad orientada a estimular a pensar la historia y el mundo de una manera crítica y personal.

Por otro lado, se encuentra (Tribó, 2005) quien postula que pensar históricamente es aprender a relacionar las diferentes variables que componen el conocimiento histórico – sociedad, economía, política-; es aprender a descubrir las causas de los cambios sociales; en

definitiva, es aprender a construir conocimiento histórico, enfatizando en el valor educativo de esta categoría dado que posibilita la formación de la ciudadanía.

Ahora bien, según debates actuales al respecto sobre la categoría de pensar históricamente, hay quienes sostienen que el significado de esta expresión resulta autoevidente. Sin embargo, como sostiene (Palti, 2000) éste no es algo “natural” ni unívoco, sino históricamente construido y que, por tanto, se ha modificado a lo largo del tiempo y por lo cual no puede existir un modo único de concebir el pensar históricamente. Así pues, las ideas de qué significa esta categoría siempre conllevan a una perspectiva de la historia y, por lo tanto, varían conforme éstas se modifican.

Partiendo de lo anterior, (Palti, 2000) distingue tres sentidos en los que puede interpretarse la idea del “pensar históricamente”: el primero, se halla vinculado a temas relativos a la pedagogía histórica donde se piensa que es la historia la que debería proveer de lecciones para actuar sobre el presente, es decir, este ideal pedagógico de la historia se imagina a la misma como una suerte de reservorio de experiencia que los lectores pueden aprender y aplicar en el presente. El “pensar históricamente” aparece entonces como la condición del “actuar históricamente”.

La segunda, de las interpretaciones posibles del pensar históricamente escapa ya, en efecto, de los marcos de la historia pedagógica para inscribirse en una matriz genética de pensamiento. De lo que se trata, en este caso, ya no es de buscar lecciones en el pasado, sino de comprender un determinado proceso formativo: cómo hemos llegado a ser lo que somos. Según este concepto, entre pasado y presente no hay analogías, sino una conexión estructural que permite pensarnos como formando parte de un proceso evolutivo más general que explica nuestra configuración presente. Sin embargo expone (Palti, 2000) que:

La definición de la idea de “constructibilidad” de la historia sufre entonces una inflexión fundamental. En ella, azar y necesidad, cambio y permanencia se condensan y combinan de un modo particular. La idea del pensar histórico como refiriendo a una estructura vacía de la temporalidad (y que él atribuye a la modernidad en su conjunto) sólo surge, en realidad, a partir la quiebra del concepto evolucionista de la historia que se produce a fines del siglo XIX, cuando el concepto de organismo pierde sus anteriores connotaciones teleológicas. Emerge, entonces sí, la idea de la radical contingencia de los procesos históricos. Y esto nos conduce a nuestro tercer modo posible de entender el “pensar históricamente”. (Palti, 2000: 37)

Por último, la tercera posible interpretación, surge, ahora sí, de la quiebra de todo concepto pedagógico de la historia. La radicalización de la conciencia de la temporalidad producida a fines del siglo diecinueve haría, finalmente, imposible todo aprendizaje, entendido en términos substantivos, de las supuestas lecciones del pasado. Los acontecimientos, siempre singulares y contingentes, pierden entonces no sólo su carácter ejemplar, sino que también se desprenden de todo marco genético. La idea de una discontinuidad entre presente, pasado y futuro impide concebir un desenvolvimiento histórico como siguiendo un curso evolutivo. Lo que sucede bajo este marco de análisis es que la acción humana, carente de toda prescripción normativa que le venga del pasado y que pueda servirle de guía, se ve confrontada ahora a su misma contingencia.

Por otro lado, el pensar históricamente es una construcción cultural y política que involucra el contexto, el espacio y el tiempo (Plá, 2011). Es la competencia de apropiación de conceptos sustantivos y procedimentales que se desarrollan al analizar la historia para llegar

a la comprensión del tiempo presente, y así poder construir una conciencia histórica que involucre el tiempo futuro.

El pensar históricamente debe comenzar con la indagación disciplinada, que lleve a los estudiantes a responder preguntas históricas, encontrar información, evaluar fuentes, conciliar e interpretar diversas explicaciones de los sucesos históricos. Así mismo, el pensar históricamente posibilita romper con la enseñanza de la historia lineal y memorística, permitiendo que los estudiantes puedan realizar análisis con una perspectiva de larga duración, es decir, análisis basado en las estructuras. Frente a esto (Plá, 2011) menciona:

Pensar históricamente implica reconocer que (...) nuestro actual presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado [...] implica un largo proceso de aprendizaje que propicia que los alumnos (...) tomen conciencia del tiempo, (...) del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos.

Por tanto, el enseñar a pensar históricamente es una manera de dotar a los estudiantes para que comprendan su situación presente a la luz del pasado, con miras a vislumbrar sus potencialidades como agentes de transformación histórica.

### **2.3. Aportes metodológicos que atraviesan la investigación**

Este proyecto, se apoya a nivel metodológico en la investigación acción en educación, como vertiente de la investigación cualitativa, ya que desde allí se posibilita la apertura a escenarios de construcción colectiva dentro del aula, propiciando no solo que la investigación pueda desarrollarse desde lo postulado por la docente-investigadora, sino también por los sujetos partícipes de esta investigación que para este caso son los estudiantes de grado décimo del Instituto Pedagógico Nacional.

A continuación, se presentarán:

### **2.3.1. Investigación Cualitativa**

La investigación cualitativa se puede considerar como un campo de acción interdisciplinar el cual está inmerso en contexto y produce datos descriptivos de lugares, sujetos y procesos que no pueden ser reducidos a variables independientes del lugar en los cuales se realiza la investigación (Álvarez, 2003), pues comprende que el conocimiento es una construcción cultural que responde a necesidades colectivas concretas y a intereses particulares de las clases sociales desde donde se desarrolla.

De esta manera, (Taylor & Bogdan, 1987) consideran como características esenciales de la investigación cualitativa los siguientes aspectos:

- *Inductiva:* Parte de conceptos, datos y comprensiones concretas, en los que los investigadores hacen diseños flexibles que les permitan ampliar el panorama hacia una interpretación más general del contexto.
- *Holística:* Los participantes y escenarios no son reducidos a variables, sino considerados en su complejidad, desde donde el investigador estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones actuales en las que se encuentran.
- *El investigador es participe de la investigación pues es subjetivo al contexto:* Para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan, los investigadores se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas.
- *La investigación es humanista donde todas las perspectivas de acción son valiosas y nada se da por sobreentendido:* Los métodos mediante los cuales estudiamos a los procesos necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos, rescatando la

subjetividad pues ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado.

- La investigación es sensible a los efectos que causa el investigador en el objeto de estudio: interactúa con la población de un modo natural y no intrusivo, sin embargo, los investigadores no pueden eliminar sus efectos sobre las personas y los contextos que estudian, pero se intenta entender su influencia sobre la interpretación de los datos.
- La investigación cualitativa se entiende como un arte: Esta no ha sido estandarizada como otros enfoques investigativos, pues es un reflejo de la naturaleza de los procesos, los investigadores son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios y se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas.

Por tanto, la investigación cualitativa la caracterización y análisis de la información surge a partir de las necesidades concretas del investigador, lo cual en cierta medida favorece a que a diferencia de la metodología cuantitativa no existan formas concretas sino posibles dimensiones a tratar.

### **2.3.2. Investigación – Acción en Educación**

La construcción del diseño metodológico de este proyecto de investigación, si bien requiere de un proceso específico, atendiendo a las particularidades de la propuesta y del contexto en el cual se llevará a cabo, recoge, o se apoya en algunos aportes teóricos de esta metodología que se desarrollaran a continuación:

El enfoque Investigación – Acción se utilizó por primera vez en el año de 1944 y se deriva de la propuesta hecha por Kurt Lewin, en la cual se reconocía que los problemas sociales no podía ser resueltos si la teoría y la práctica no se desarrollaban unidas (Carr & Kemmis, 1988), así mismo esta propuesta se basó en una espiral de ciclos, que inicia con la



identificación de una idea general, seguida de un reconocimiento del hecho, para posteriormente realizar la planificación y finalmente la implementación y evaluación de la acción. (Elliot, 2000)

Así mismo en el texto *la investigación acción en educación* (Elliot, 2000) se describe el modelo que concebía Lewin frente a la investigación – acción el cual debía desarrollarse a partir de:

1. La aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
2. La formulación de estrategias de acción para resolver el problema;
3. La implantación y evaluación de las estrategias de acción y
4. La aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción).

Por lo tanto, la investigación – acción en el campo de la educación se ha desarrollado dentro de un movimiento internacional, del cual hacen parte profesores, formadores de profesores e investigadores educativos del Reino Unido, Australia, Canadá, Alemania, Estados Unidos, entre otros.

Así pues, encontramos a (Elliot, 2000) quien retoma las ideas de Lewin, pero basado en la preocupación por la investigación educativa, describe que la IA, se caracteriza por ser el estudio de una situación social que busca mejorar el carácter de la acción dentro de la misma, de esta manera las teorías no se validan aisladamente para después aplicarlas en la práctica, sino que se ven validas en la acción, es decir en la propia práctica. Entonces, define la IA como una reflexión y autorreflexión sobre situaciones sociales en miras a mejorar la comprensión sobre las mismas a través de ciclos de acción, reflexión y formación

que permitan la intervención en la realidad, la cual necesariamente implica una praxis constante de los sujetos inmersos en ella.

Así mismo éste afirmaba la importancia de terminar con los esquemas de objetivos en el aprendizaje de los estudiantes, dado éstos proponen una eficacia instrumental que le resta importancia a la calidad del pensamiento creativo que el estudiante pueda desarrollar en este proceso. Por lo tanto, considera que para se genere una coherencia ética en el proceso de aprendizaje éste debe ser dialógico, donde se genere como punto de partida un diálogo crítico entre el profesor y el estudiante, lo que supone la idea de enseñanza como práctica reflexiva. (Elliot, 2000).

Además, (Elliot, 2000), subraya que la IA aplicada a la educación tiene que ver con problemas prácticos cotidianos experimentados por los maestros en los escenarios educativos, más que con problemas teóricos definidos por investigadores dentro de un área de conocimiento. En este sentido, para (Stenhouse, 1981) y (Elliot, 2000) la docencia no es una actividad realizada por los maestros y la investigación sobre la enseñanza es una actividad desarrollada por investigadores extremos y de otras disciplinas. Por tanto, la investigación acción educativa en aulas aparece, entonces, como una alternativa a la investigación educativa tradicional, donde son investigadores de otros campos quienes desarrollan la investigación y no el mismo maestro relacionado directamente con el contexto y la experiencia educativa, en este sentido esta propuesta metodológica tiene como objetivo romper con la “profesionalidad restringida que generalmente han ejercido los maestros”.

Lawrence Stenhouse, partiendo de esto, afirma que es necesario concebir a los “profesores como investigadores”, argumentando que:

“La mayor parte del trabajo realizado en esta área (investigación sobre la enseñanza) se ha basado en observadores, que eran más investigadores que maestros. Y en general dichos investigadores se han interesado más por construir una teoría sobre la enseñanza y comunicar observaciones, en una forma dirigida sobretudo a la comunidad de investigadores, que en mejorar las aulas que han estudiado. Es ahí donde se sitúan las huellas de la separación entre investigadores y profesores.” (Stenhouse, 1981, 86)

Por lo anterior, (Stenhouse, 1981), afirma que el concepto de “profesionalidad ampliada” del docente, esencial para una investigación en marcada en esta metodología debe estar mediada por el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo como base del desarrollo, es decir, el compromiso y la habilidad para estudiar el propio modo de enseñar, partiendo del cuestionamiento y comprobación de la teoría a través de la práctica, como acción reflexiva que permite finalmente transformar el escenario escolar.

Cabe resaltar, que este tipo de investigaciones demandan la participación de todos los miembros de la organización en el desarrollo de la investigación, ya que es una actividad colectiva que propende a la transformación de procesos educativos asociados a procesos sociales y, en definitiva, a la transformación de las prácticas escolares.

Partiendo de esto, (Elliot, 2000), subraya que la IA aplicada a la educación tiene que ver con problemas prácticos cotidianos experimentados en los escenarios educativos, más que con problemas teóricos definidos por investigadores dentro de un área de conocimiento.

Por tanto, La IAE, más que una actividad investigativa, es un proceso eminentemente educativo de autoformación y autoconocimiento de la realidad, en el cual las personas que

pertenecen a la comunidad, o al grupo, sobre quienes recae el estudio, tienen una participación directa en el proceso de definición del proyecto de investigación y en la producción de conocimiento de su realidad.

### **2.3.3. Pedagogía Crítica: La pedagogía de la ética**

La pedagogía crítica ha sido una corriente educativa liberadora y alternativa a las normas que estructuran tradicionalmente el modelo de educación. Desde la segunda mitad del siglo XX, sus primeros exponentes, preocupados por los modelos existentes de educación que individualizaron los procesos de aprendizaje, se ocuparon de pensar en un modelo que, en primer lugar, se preocupara por las condiciones de vida de los estudiantes, de modo que, a través de su empoderamiento, fuera posible transformarlas; y por otro lado, un modelo que buscara modificar las relaciones de poder existentes en el aula, en donde, el educador es quien posee la totalidad del conocimiento, y su única labor es impartirlo a sus estudiantes.

Los pensadores de la pedagogía crítica, como Freire, McLaren y Giroux partieron desde la crítica hacia los modelos de escolarización de la sociedad capitalista que, históricamente ha sido un modelo deshumanizador que ha considerado a los estudiantes como objetos pasivos del proceso de aprendizaje. De allí que, el modelo emancipador que propusieron buscó transformar las dinámicas verticales de la escuela, para así convertir a los estudiantes en sujetos activos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, su objetivo fundamental insta a que los estudiantes se emancipen, y piensen críticamente de manera autónoma sobre sus condiciones de vida y del lugar que ocupan en el mundo, de modo que puedan tomar las acciones necesarias para transformar esas condiciones y así poder construir una sociedad más justa y equitativa.

Por su parte, Paulo Freire (1968) con lo que él denominó, la pedagogía del oprimido, indagó acerca del carácter opresivo de la educación tradicional e impulsó un modelo que propiciara la liberación. Para eso, sostuvo que sólo es posible a través de una pedagogía que cree un vínculo entre educandos y educadores, alentando a los maestros y maestras a desarrollar prácticas de humanización en la enseñanza.

La educación que libera al individuo debe ser un acto consciente en el que el contenido se comprende y se analiza, superando la dicotomía que existe entre profesor y alumno; debe dejar de lado esta relación unidireccional y permitir que la bidireccionalidad contribuya a la educación integral de ambas partes, ya que ambas tienen elementos que aportar al aprendizaje. Si este significado recíproco se pierde, el aprendizaje se convierte en un acto unilateral de memorización.

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro. El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. (Freire, 1986, p.52)

Así, el rol del educador según Freire radica en problematizar el mundo que rodea a los oprimidos y en crear las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se mueva más allá de la simple retención de información. Este tipo de aprendizaje ayuda a las personas a

alcanzar un estado verdaderamente reflexivo en el que descubren, comprenden y transforman su propia realidad. Para lograr este objetivo, es necesario que se establezca la dialicidad entre maestro y alumno, ya que como dice Freire, el ser humano no se crea a sí mismo en silencio, sino a través de las palabras, las acciones y la reflexión. El uso del diálogo, por lo tanto, es el elemento clave en el aprendizaje, ya que el diálogo establecido entre ambos (educandos y educadores) ayuda a aumentar esa reciprocidad.

De manera similar, la pedagogía crítica de McLaren o pedagogía revolucionaria, como él mismo la ha designado, es una manera de pensar, negociar, y transformar las relaciones entre la enseñanza en el aula, la producción de conocimiento, las estructuras institucionales de la escuela y las relaciones sociales y materiales de otros contextos más amplios como comunidad, sociedad y estado nación. (McLaren, 1998, p. 45) Como se cita en: (McLaren, 2008, p. 310)

Así, McLaren considera que la transformación social está atravesada indiscutiblemente por los procesos pedagógicos y educativos, ya que posibilitan la lucha desde adentro contra las normas y estructuras que fundamentan el pensamiento capitalista contemporáneo. La pedagogía crítica de McLaren que se basa igualmente en los postulados de Freire, propende también por la liberación en la medida en que reflexiona críticamente respecto a todas las manifestaciones que se engendran en la relación de opresores y oprimidos. Más concretamente expresa:

La erradicación de estas semillas de naturalización-sembradas a través de la reificación de las relaciones sociales y la subsunción de la diferencia en la identidad por medio de la ley del valor-, y esto significa develar las dimensiones explotadoras,

sexistas, racistas y homofóbicas de la sociedad capitalista contemporánea.  
(McLaren, 2012, p. 34)

En síntesis, al igual que Freire, la pedagogía que propone pretende concientizar, pretende reevaluar las metodologías, las estrategias y los contenidos que los maestros y maestras utilizamos en las aulas de clase, de la misma manera que busca integrar a educandos y educadores en un proceso mutuo de aprendizaje en donde prime la pedagogía dialógica y la reflexión permanente sobre las supuestas verdades construidas, naturalizadas y repetidas en la cultura del capitalismo contemporáneo.

### **3. CAPITULO III: Pensar Históricamente una herramienta para la Enseñanza de la Historia del Tiempo Presente en el Instituto Pedagógico Nacional.**

Este capítulo está dividido en tres partes, en la primera parte se encontrará una breve contextualización del Instituto Pedagógico Nacional, así como también de los estudiantes con los que se desarrolló la propuesta y el énfasis de investigación en el que se trabajó. En la segunda parte, se describirá y desarrollará la propuesta realizada en Instituto Pedagógico Nacional con el grado 1001 en el Énfasis de Pensamiento Socio/ Crítico buscando señalar las reflexiones, ideas y proyecciones que suscitó el trabajo en conjunto con los y las estudiantes del IPN.

#### **3.1. Caracterización del Instituto Pedagógico Nacional**

Para cualquier proyecto investigativo es fundamental conocer la población y contexto en cual se desarrollará la investigación con el fin de construir junto a ésta una lectura de la realidad que permita reconocer las formas de interacción, los esquemas, imaginarios y

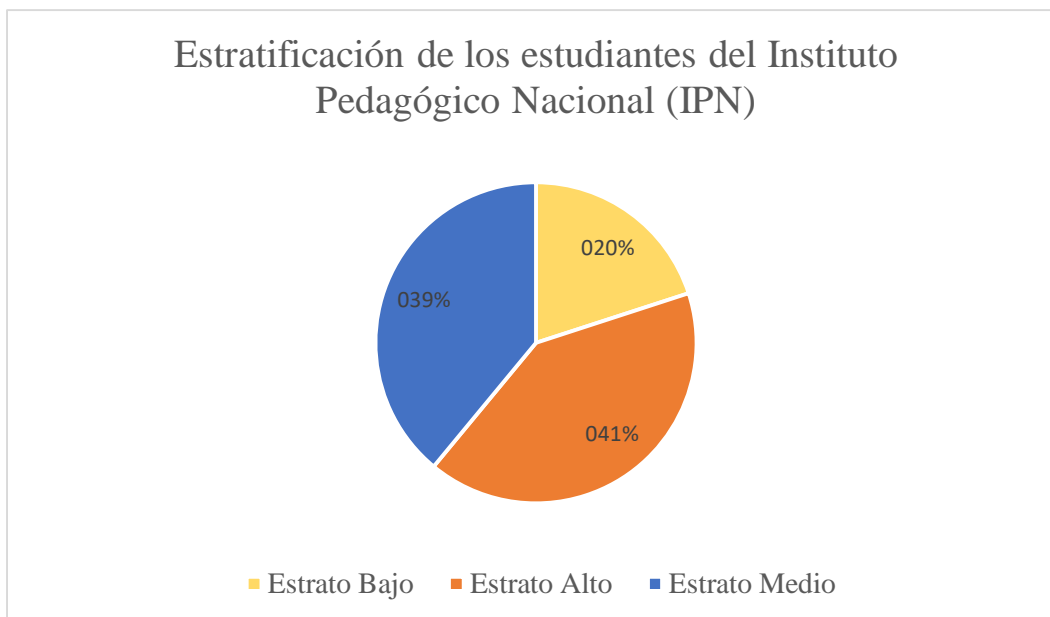
tensiones que la atraviesan. A continuación, se presentará una breve descripción de la institución en la cual se implementó la propuesta.

El Instituto Pedagógico Nacional es un establecimiento educativo de carácter estatal con un régimen especial, dependiente de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual se encuentra ubicado en la localidad de Usaquén. Su misión pretende el mejoramiento continuo del servicio público educativo mediante la investigación y experiencias aplicadas, así como la innovación e investigación pedagógica y en práctica docente para la formación de ciudadanos con valores éticos y estéticos desde una perspectiva interdisciplinaria, que favorezca la construcción de una sociedad democrática y pluralista. (IPN, 2001)

### **3.1.1. Información Socio – económica**

Las características de los estudiantes de la institución son diversas, debido a que en su gran mayoría no viven en los alrededores del colegio, sino de distintos puntos de la ciudad. Además de esto, gracias a una caracterización socioeconómica se confirma que la población mayoritaria se encuentra entre un nivel socioeconómico: alto (41.5%), medio (39%) y se presentan algunos casos del nivel bajo (19.5%). (IPN, 2001)





Grafica 1. Fuente Autor datos obtenidos (IPN, 2001)

Se aprecia que la mayor cantidad de familias están en un nivel económico de estrato cuatro y cinco, siendo este el porcentaje más alto que corresponde al 41% total de la población, seguido del estrato tres con un porcentaje del 31 % y finalmente los porcentajes más bajos se encuentra ubicado los estratos 1 y 2 con porcentaje del 20%.

Tomando esto como referencia, los estudiantes de grado decimo, en específico de 1001 también presentan una gran diversidad socio-económica, en donde se encuentra que, de los 24 estudiantes, 12 de ellos se encuentran en los estratos 4 y 5, 11 de ellos hacen parte del estrato 3 y finalmente 3 estudiantes se encuentran en estrato 1 y 2. Así mismo, se halló que el 73% de los estudiantes han estudiado desde ciclo inicial en el colegio y el otro 37% se ha ido vinculando curso a curso.

### **3.1.2. Proyecto: Área de Ciencias Sociales Instituto Pedagógico Nacional**

En el proceso de enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales del Instituto pedagógico –IPN- se busca realizar e integrar una crítica a la noción de progreso reproducida por

occidente, presentar una visión no eurocéntrica de la sociedad, reevaluar la memoria de los vencidos y de sus luchas, considerar la diversidad cultural como un patrimonio de la humanidad y reivindicar la importancia de la democracia (y la necesidad de construir otra sociedad); así como plantear una crítica al consumismo, a la exclusión y a las desigualdades sociales, situándolos en contextos particulares como resultado de relaciones sociales y no como formas naturales y eternas. (IPN, 2014)

Ahora bien, una educación enfocada en los aspectos antes señalados, busca responder a los retos que la sociedad actual impone a la escuela, enfatizando en la importancia de impulsar un cambio significativo en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, al respecto Mauricio Serna docente de Ciencias Sociales comenta: “teniendo como objetivo superar los modelos memorísticos, cerrados, homogéneos y autoritarios buscamos fomentar relaciones democráticas en torno a la producción y circulación del conocimiento, donde estudiantes y nosotros como docentes, nos relacionemos como sujetos políticos, por eso el desarrollo de una enseñanza – aprendizaje para el colegio y en especial para el área, debe permitir la comprensión, el análisis y la valoración de los procesos vividos en tiempos y espacios distintos a los propios, reivindicando la diferencia como posibilidad de construir, reconstruir y obviamente de vivir, eso es lo que nos permite dar distintas miradas desde todas las disciplinas de las ciencias sociales sobre un mismo hecho.” (M. Serna, entrevista, 13 de marzo de 2018)

Así, el Área de Ciencias Sociales aborda de manera crítica y propositiva los distintos componentes de la cotidianidad educativa, como los procesos que de manera general integran la escuela, la educación, la sociedad; asumiendo a los distintos actores que dan vida a estos procesos como sujetos políticos, portadores y creadores de identidades.

Teniendo en cuenta esta visión el Instituto Pedagógico Nacional ha organizado su currículo de la siguiente manera: Ciencias sociales de primero a tercero, de cuarto a noveno el área trabaja las disciplinas no integradas historia, geografía y democracia; y en la media (décimo y undécimo) con el énfasis de geopolítica y relaciones internacionales, ciencias políticas y económicas.

Por otro lado, el trabajo del área, su organización y distribución interna si bien responde a las necesidades concretas de enseñanza y el aprendizaje del Instituto Pedagógico Nacional, toma como referente los parámetros establecidos desde el Ministerio de Educación Nacional, a través de los Lineamientos Curriculares y los Estándares en Básicos en Competencias en Ciencias Sociales. Partiendo de esto, la organización de los estándares se articula entre grados, dichas conexiones se logran a partir de tres ejes básicos en los que se han integrado los ejes generadores de los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales, formulados por el Ministerio de Educación Nacional en 2006.

Manejo conocimientos propios de las Ciencias Sociales:

<b>Relaciones con la historia y la Cultura</b>	<b>Relaciones espaciales y Ambientales</b>	<b>Relaciones ético-políticas</b>
Esta columna presenta los nexos con el pasado y las culturas, de	Esta columna presenta conocimientos propios de	Esta columna aborda, de manera particular, la

modo que los estudiantes puedan ubicarse en distintos momentos del tiempo para analizar la diversidad de puntos de vista desde los que se han entendido y construido las sociedades, los conflictos que se han generado y que han debido enfrentar, y los tipos de saberes que diferentes culturas han producido con el devenir de los años y los siglos.	la geografía y la economía para entender diversas formas de organización humana y las relaciones que diferentes comunidades han establecido y establecen con el entorno natural y económico para sobrevivir y desarrollarse.	identidad y el pluralismo como conceptos fundamentales para comprender y asumir el estudio de las instituciones y organizaciones sociales y políticas, en diferentes épocas y espacios geográficos.
---	--	---

Tabla 1. Tomado de MEN, 2004.

Formar en Ciencias, el desafío que necesitamos. Los lineamientos y estándares en ciencias sociales se proponen como derroteros que permiten acercarse al conocimiento social desde diferentes disciplinas, donde cada institución tiene la autonomía para proponer su desarrollo curricular. El Instituto Pedagógico Nacional y en específico el área de Ciencias Sociales busca retomar algunos de los propósitos de enseñanza-aprendizaje propuestos dentro de los estándares dado que si bien plantean un camino estos no deben pensarse como fin último, sino como un puente que permite vincular las necesidades propias del contexto del colegio con las necesidades del país. Es así que, el IPN toma de los estándares la importancia de generar constantemente procesos de indagación que permitan a los estudiantes desde su conocimiento hallar

soluciones que podrán interlocutar colectivamente con toda la comunidad en búsqueda de una confrontación de ideas que les posibiliten llegar distintas conclusiones.

Al respecto, Mauricio Serna, Profesor del área señala: “El Pedagógico como toda institución educativa se asume dentro de las políticas nacionales para educación asumiendo los lineamientos curriculares del MEN, sin embargo, el espíritu educativo del colegio como centro de innovación de la Universidad Pedagógica Nacional, es diferente; los mencionados lineamientos son solo una hoja de ruta que alimentan los programas en la institución, en lo macro, no se busca estandarizar el conocimiento o funcionar bajo las lógicas de las competencias o los logros, así como, no se tienen como faro los resultados positivos o negativos en las pruebas de estado (SABER). En lo particular el área de Ciencias Sociales construye sus propios desempeños y descriptores (la evaluación es cualitativa por lo que no se determina una escala valorativa a estos) que se enmarcan en los periodos, tiempo y espacio que se determinen en los lineamientos nacionales pero los maestros tenemos completa autonomía para el diseño metodológico y temático dentro del marco más general que la ley lo establezca.” (M. Serna, entrevista, 19 de mayo de 2019)

Ahora bien, el área también destaca las tres competencias propuestas por el MEN en Ciencias sociales: Interpretativa, argumentativa y propositiva. Estas competencias señala la docente Karen Peñuela: “pueden ayudar a potenciar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, por lo que desde mi perspectiva considero si deben integrarse en el plan de estudios, no porque sí, sino porque son herramientas que permiten el desarrollo de habilidades para la comprensión, el análisis y la transformación de la sociedad” (K, Peñuela, entrevista, 13 de marzo, 2018)

### **3.1.3. Educación Media: Proyecto Énfasis**

El Instituto Pedagógico Nacional, trabaja a partir de la educación media algunos énfasis desde los cuales se propone fomentar las competencias relacionadas con los ámbitos de investigación e innovación, por ello se vinculan al plan de estudios asignaturas como investigación y epistemología, seminario proyecto, y módulo; y se crea el área de Énfasis.

Así mismo, los estudiantes deberán entrar hacer parte de un énfasis teniendo en cuenta sus potencialidades, intereses y gustos. Los énfasis entonces son profundizaciones en diferentes campos del conocimiento que propone el colegio:

- Pensamiento crítico – social
- Ciencias Naturales.
- Matemáticas
- Artes

La investigación entonces es eje fundamental para lograr el aprendizaje del estudiante y fomentar en él habilidades y destrezas que serán importantes en su vida futura, no sólo porque “aprenderá” a investigar lo que puede ser útil en la academia posterior al colegio, sino porque cultivará en él el espíritu de indagación y resolución de problemas, necesario para la vida cotidiana.

Por otro lado, esta investigación está enmarcada, a su vez, en diferentes líneas, que cada uno de los énfasis ha planteado para desarrollar los proyectos. Con éstas se busca no sólo

que los estudiantes tengan un conocimiento sobre qué es la investigación, sino que puedan profundizar mucho más sus conocimientos sobre un campo específico escogido.

A continuación, se expondrá a grosso modo la propuesta del Énfasis Pensamiento Social/Crítico:

#### **3.1.4. Énfasis Pensamiento social/crítico**

Una de las primeras discusiones abordadas frente a los énfasis es sobre las nociones de Pensamiento o Campo, como formas de referenciar el énfasis Social y Crítico. Para ello, se explora la concepción de Campo, desde Pierre Bourdieu, como la categoría que podría dar cuenta, en mayor medida, del sentido que se le quiere dar este espacio pedagógico.

Enmarcados en los aportes teóricos de Pierre Bourdieu relacionados con el campo, el habitus y la apropiación de capitales culturales, se pretende argumentar por qué los diferentes énfasis constituyen campos académicos que posibilitan en los estudiantes la apropiación de capitales culturales y simbólicos que permiten el reconocimiento de una disciplina o ciencia particular.

Como primer elemento, es necesario resaltar que el Campo se entiende como un espacio específico en el que suceden una serie de interacciones, un sistema particular de relaciones objetivas que pueden ser de alianza o conflicto, de concurrencia o de cooperación entre diferentes posiciones. Los énfasis configuran distintos campos del saber académico que se encuentran marcados por las relaciones educador-educando, las cuales son relaciones humanas en esencia conflictivas y cargadas de tensiones y cooperaciones entre estos o inclusive con otros énfasis.

De este modo, es necesario tener presente que los estudiantes escogen un campo determinado del saber teniendo en cuenta los diferentes capitales acumulados en el campo académico en los que los estudiantes interactúan.

La forma en cómo se presentan los diferentes capitales culturales y la manera en cómo el estudiante asume la apropiación de estos, les permite construir hábitos que facilitan la construcción de esquemas mentales que son fundamentales para el ingreso al campus. Lo anterior no solo implica el desarrollo de habilidades intelectuales, además significa la incorporación de prácticas, visiones y valores del espacio social en que se desenvuelvan los sujetos.

Al respecto Mauricio Serna señala: “El énfasis Campo Social y Crítico nace del énfasis de Ciencias Sociales que el colegio tenía más o menos desde el año 1998, como su nombre lo dice ha sido un espacio que apuesta por la profundización en un área específica del saber que a su vez sirva a los estudiantes para orientar su proyecto de vida desde sus intenciones, deseos y particularidades. La apuesta del CSC es partir interdisciplinariedad, en tanto se compone del área de Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Filosofía, para llegar a la construcción colectiva del pensamiento crítico con un enfoque humanista y sensible desde la historia, la sociedad y el estudio de la razón.” (M, Serna, entrevista, 13 de marzo 2018)

En conclusión, la noción de Campo da cuenta de las dinámicas que pretende el Énfasis, incluso, abarcando las formas del pensamiento social y crítico, pero no limitándolas a esta. No obstante, una discusión pendiente es aquella que abarca la delimitación y caracterización del Campo Social y Crítico (o Campo Sociocrítico), que harían parte del



ejercicio de sistematización de la experiencia en los espacios de Tópicos, Seminario Proyecto y Electivas que plantean realizar a lo largo del 2019 y concluir en 2020.

### **3.1.5. Tópicos**

Desde el Énfasis, se asumen los Tópicos como un espacio de formación teórica a través de la profundización disciplinar, con perspectiva inter- y multidisciplinar, que le permita al estudiante adquirir el capital cultural propio del Campo Social y Crítico, como fundamento para sus trabajos de investigación escolar, pero también como parte de su formación integral. En ese sentido, se proponen la siguiente ruta de trabajo para grado décimo y undécimo.

#### **- Tópicos grado Décimo**

- Movimientos Sociales (Filosofía – Ética - Religión)
- Geopolítica (Geopolítica)

Siguiendo la estrategia de enseñanza ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), se propone problematizar los movimientos sociales más representativos de los Siglos XX y XXI. Mediante la exposición, el debate, la disertación, el análisis, la síntesis, el trabajo colaborativo y cooperativo, se propone estudiar los archivos que evidencian los fundamentos de los movimientos sociales y sus transformaciones.

#### **- Grado Undécimo**

- Globalización (Ciencias Sociales)
- Contextos (Lengua Castellana)

“En Once lo que se propone es acercar a los estudiantes al análisis, la comprensión y discusión sobre las formas de construcción de cultura política en el escenario nacional e internacional, esto, a través de la indagación, la problematización y la lectura crítica de los fenómenos sociales, culturales, políticos y económicos que marcan la coyuntura del presente o que cobran relevancia, por su influencia, en los diferentes contextos actuales”. (K, Peñuela, entrevista, 13 de marzo 18)

De manera simultánea, es espacio de tópico lo que busca es que el estudiante se forme en la comprensión de categorías analíticas, propias de las Ciencias Sociales, para tener herramientas de análisis que le permitan su construcción como sujetos políticos

Los dos espacios de Tópicos se abordan de manera articulada, dado que lo que se busca según propone el área es una perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar del aprendizaje, donde el producto final de estos sea un escrito que permita poner en discusión aquellos elementos problematizados durante el bimestre académico.

Así pues, el espacio de Énfasis propuesto desde el proyecto académico del IPN, abre una posibilidad para la exploración de habilidades de acuerdo al capital adquirido por los estudiantes durante su vida escolar, pero no pretende quedarse solo en la exploración, sino que busca además proyectar a los estudiantes hacía ejercicios de investigación que les permitan la problematización de su realidad. De esta manera, el énfasis se presenta como el lugar donde constantemente se reflexiona entorno a preguntas como: ¿para qué se investiga un fenómeno social? ¿Qué implicaciones sociales y posibilidades de cambio social puede generar cada uno de los ejercicios investigativos propuestos en los seminarios de investigación? ¿Cómo se puede vincular

estos procesos de investigación a escenarios de socialización en espacios académicos formales tales como congresos?, etc. Preguntas como estas son las que trazan horizontes dentro del énfasis pues les permite construir proyecciones de lo que realmente se busca dentro de éste.

### **3.2.Enseñanza de la Historia del Tiempo Presente: Una propuesta para pensar históricamente en el Instituto Pedagógico Nacional.**

La propuesta que a continuación se desarrolla tuvo lugar en el Instituto Pedagógico Nacional en el ciclo de educación media, de enero a junio del 2018, con estudiantes de grado décimo, particularmente 1001, en edades entre 15 y 17 años. Esta propuesta se encuentra articulada al Énfasis de Pensamiento Crítico/Social explicado anteriormente. Contó con la participación de 24 estudiantes que hacían parte del énfasis y el acompañamiento del profesor Mauricio Serna quien desarrolla la clase de Tópico y la directora de curso de grado 1001, Karen Peñuela, ambos docentes de Ciencias Sociales.

La implementación de la propuesta se desarrolló en el primer semestre del 2018 y estuvo dividida en tres fases; la primera fase, se enfocó en la contextualización del proyecto a realizar a los estudiantes de 1001 del Instituto Pedagógico Nacional y en la elección de los temas que se abordarían en sus proyectos de investigación; la segunda fase tuvo como propósito desarrollar procesos de investigación en conjunto con los estudiantes y, finalmente, la tercera fase consistió en la sistematización de la información recolectada para sus investigaciones, el análisis y conclusiones de cada uno de los proyectos de investigación trabajados a los largo del semestre por los estudiantes. .

Dentro del desarrollo de estas fases de implementación de la propuesta se realizaron diversos talleres, exposiciones, trabajos en grupo y una salida de campo como metodologías de trabajo que permitieron la creación conjunta de los artículos finales, a continuación, se describirán las tres fases tomando como referencia la metodología de investigación - acción en educación desde un enfoque sociocrítico.

### **3.2.1. Primera Fase: Contextualización y delimitación de los proyectos de investigación.**

En noviembre del año 2017, se realizan los primeros acercamientos al Instituto Pedagógico Nacional por medio del docente titular de Ciencias Sociales Mauricio Serna, al cual se le expone la posibilidad de realizar la práctica docente y el desarrollo del actual proyecto con los estudiantes del IPN de la básica media. Por lo cual, se da como fecha de inicio de la aplicación de la propuesta y la realización de la práctica docente en el primer semestre del año 2018 en el espacio de Énfasis en Pensamiento Crítico/ Social, puesto que se tiene como objetivo trabajar la propuesta en la educación media (décimo y undécimo).

De acuerdo con esto, esta primera fase se dividió en dos partes: la primera estuvo relacionada con las primeras inmersiones en el IPN y la contextualización de la propuesta pedagógica con los estudiantes pertenecientes al énfasis de Pensamiento Crítico Social, es decir, se trabajó el para qué y el cómo del proyecto a desarrollar durante el primer semestre de 2018.

#### **Primeros pasos en el Pedagógico**

Se llega por primera vez al Instituto Pedagógico Nacional en calidad de practicante, el 26 de enero del 2018, teniendo como objetivo en primer momento realizar la presentación del área de Ciencias Sociales y del énfasis, con el fin de entrelazar horizontes comunes que

permitieran el desarrollo de la práctica y de la propuesta para ser acordes con el énfasis y generar un aporte significativo y concreto a este.

Posterior a esto se explica cómo se realiza la organización de los cursos en grado décimo, ya que a partir de este nivel los estudiantes se vinculan a un énfasis de acuerdo a los intereses y la manera en cómo el estudiante asume la apropiación de estos. Al respecto la docente Karen Peñuela señala:

Los énfasis son como una especie de "meta" que los estudiantes de bachillerato empiezan a vislumbrar desde séptimo más o menos, pero se hace material en noveno; en este grado los estudiantes reciben una serie de talleres desde bienestar y el proyecto institucional de orientación vocacional donde van perfilando paso a paso su determinación para llegar a final de año con unas perspectivas claras. La elección es sencilla, ellos escriben una carta donde eligen dos opciones de énfasis argumentando su decisión, estas cartas son leídas por los profesores del proyecto y se organizan los 4 cursos teniendo como indicador las primeras opciones de los estudiantes. (K, Peñuela, entrevista, enero 2018)

Teniendo en cuenta esto, el 30 de enero se realiza la reunión definitiva para definir la composición de cada énfasis. El énfasis de Pensamiento Crítico Social queda compuesto por 25 estudiantes, los cuales establecen como propósito común fortalecer su habilidad investigativa, mejorar su análisis social desde una perspectiva crítica y finalmente, contribuir a la construcción de proyectos que propendan al mejoramiento de la institución y la sociedad. (Sesión 1, 30 de enero, 2018)

Cabe aclarar que en su mayoría los estudiantes que se vinculan al énfasis presentan una gran receptibilidad e interés por el estudio de problemáticas sociales de diferente índole, lo cual contribuye de forma significativa con la participación voluntaria de los estudiantes a la propuesta a desarrollar durante el primer semestre académico del 2018 dentro del énfasis.

### **Contextualización propuesta pedagógica**

Encontrado el objetivo del énfasis en la primera sesión, posteriormente en compañía del docente titular Mauricio Serna el 6 de febrero del 2018, se da inicio a la primera fase del proyecto la cual consistió en desarrollar un proceso de sensibilización con los estudiantes respecto a su relación con el mundo, enmarcado en su realidad social más inmediata. Se estableció como fin el poder generar el reconocimiento de las situaciones problemáticas cercanas a su contexto no solo escolar, sino también teniendo presente su contexto familiar y sus percepciones frente a la información que desde distintos medios de comunicación reciben. Así mismo, se propendió para que el estudiante pudiese reconocer el rol que desempeña la educación, el colegio -como institución social-, y ellos mismos en su papel como estudiantes con respecto a la solución o incluso al desarrollo de dichas situaciones.

Adicionalmente en este primer momento se pretendió la posibilidad de entablar diálogos y estrechar vínculos que permitieran trazar en conjunto rutas para la caracterización de una serie de situaciones sociales que busquen mejorar el carácter de la acción dentro de la misma, es decir, que tanto los estudiantes como la docente practicante puedan hallar formas de intervención en las preguntas que se establezcan. Entonces, se plantea una reflexión y autorreflexión constante sobre situaciones sociales en miras a mejorar la comprensión sobre las mismas a través de ciclos de acción, reflexión y formación que permitan la intervención en su realidad más cercana.

Lo anterior se plantea precisamente para enfatizar en la necesidad de estrechar vínculos y relaciones entre los implicados en el proceso pedagógico, abrazando las diferencias para lograr una construcción completa y a la vez compleja de aprendizaje, buscando fortalecer el reconocimiento y posicionamiento como actores activos dentro de los contextos analizados, entendiendo que estos contextos están enmarcados por múltiples interacciones y estos a su vez se encuentran en una gran disputa de sentidos, dado las múltiples miradas e intereses que los atraviesan. Debido a esto, el análisis de los acontecimientos históricos no resulta ajeno, pues cada uno de ellos se encuentra inmerso en una gran disputa de sentidos e intereses que los estudiantes deben propender por menoscabar a través de un análisis reflexivo.

Ahora bien, se realizaron varias actividades en esta primera fase, pero hubo una transversal que permitió comenzar con el proceso de implementación de la propuesta. Esta actividad estuvo dividida en dos partes; la primera parte consistió en una charla con los estudiantes, frente a los acontecimientos de la historia presente de Colombia que ellos consideraban más importantes hasta ese momento y el porqué de su relevancia en la realidad concreta de cada uno. De esta primera parte se desprenden los siguientes acontecimientos:

- Firma de acuerdo de paz entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC – EP) y el Gobierno Nacional en cabeza de Juan Manuel Santos.
- Asesinato sistemático a líderes y lideresas sociales.
- Tragedia natural en Mocoa
- Toma y retoma del Palacio de Justicia

- Firma de acuerdo entre el Movimiento 19 de Abril (M-19) y el Gobierno de Virgilio Barco. Constitución Política de 1991.



Ilustración 1. Evidencia Fase I. Fuente Autora.

Partiendo de lo anterior, cada uno de los estudiantes tuvo como objetivo charlar con sus padres, cuidadores y/o hermanos, acerca de esta misma pregunta: ¿Qué acontecimientos han marcado la historia presente de Colombia? Este ejercicio de pregunta fue el motor para la realización de la segunda parte de esta actividad. En la sesión del 27 de febrero del 2018, se realizó una línea de tiempo entre todos los miembros del salón, como herramienta que permitió organizar cada uno de los sucesos de la historia de Colombia traídos por los estudiantes como aportes desde sus familias.



Ilustración 2. Evidencia Fase I. Fuente Autora.



La actividad se desarrolló de la siguiente manera, dado que en las sesiones anteriores se había realizado un acercamiento a la categoría de historia presente con los estudiantes, se acordó trabajar ésta para nuestro proyecto desde la década de los ochenta del siglo XX, puesto que la historia presente no debe entenderse únicamente como una perspectiva de análisis de lo inmediato, sino debe considerarse como un período que permite entender las fuerzas profundas que están definiendo nuestro heterogéneo presente (Fazio, 1998).



Ilustración 3. Evidencia Fase I. Fuente Autora.

Teniendo la década de los ochenta como punto de partida, cada uno de los estudiantes fue acomodando dentro de la línea de tiempo los acontecimientos de la historia presente más relevantes para ellos y sus familias. Ahora bien, cabe aclarar que la trazabilidad de los hechos tampoco se realiza de manera espontánea, puesto que el objetivo de acercarse a estos sucesos parte también de una necesidad desde el presente de repensarlos, analizarlos y encontrar puntos de conexión entre estos y la realidad inmediata que se está dando en el país.

Ningún acontecimiento de los propuestos debía pensarse desligado del presente, pues el pensar históricamente implica reconocer que nuestro actual presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado, implica además un largo proceso de aprendizaje

que propicia que los estudiantes puedan tomar conciencia del tiempo y el espacio en que se producen los hechos y procesos históricos.

Por tanto, al trabajar desde una línea temporal recogida no solo desde la experiencia personal, sino también desde las diferentes representaciones mentales que se obtienen en conjunto con familiares, permitió encontrar que muchos acontecimientos del presente atienden a hechos que siguieron a cierto evento histórico en el tiempo mediato o inmediato, es decir, que los efectos en el presente pueden referir a hechos pasados que se encadenan a cierto evento histórico hasta el momento presente.

Lo anterior como punto de partida, nos permite hallar en conjunto con los estudiantes la conexión entre los acontecimientos históricos de Colombia planteados en la primera parte de la actividad y los traídos como aportes desde su contexto familiar, ya que se dio la posibilidad de vincularlos hallando en varios de ellos puentes o paralelos que nos permitieran trazar una ruta de investigación desde el pensar históricamente, donde los eventos históricos se van conectando con nuestro presente y así mismo con la posibilidad de construir un futuro.

Los acontecimientos a trabajar fueron escogidos desde las preocupaciones de los estudiantes y por tanto la asignación de los proyectos de investigación se realizaron de manera voluntaria, partiendo del interés de cada grupo en vincular el acontecimiento con una preocupación social que para ellos se encuentra aún ligada con el presente. Así pues, los grupos de trabajo quedaron distribuidos de la siguiente manera:

- Toma y retoma del Palacio de Justicia (1985). - Desaparecidos.

- Ley de Justicia y Paz (2005) Proceso de desmovilización Paramilitar – Acuerdo de paz entre las Farc EP y el Gobierno Nacional (2016)
- Tragedia de Armero (1985) - Tragedia de Mocoa (2017)
- Firma de acuerdo de Paz M-19 y Gobierno de Virgilio Barco 1990 - Constitución de 1991.
- Masacre de Bojayá (2002) - Víctimas del conflicto armado colombiano.
- Genocidio de la Unión Patriótica (80`s y 90`s) - Asesinato sistemático a líderes y lideresas sociales.

Cada uno de los acontecimientos históricos de Colombia a trabajar, fueron pensados desde la perspectiva del pensar históricamente como una construcción cultural y política que involucra el contexto, el espacio y el tiempo, teniendo como horizonte el análisis de cada uno de estos sucesos de la historia de Colombia para llegar a la comprensión del tiempo presente, y así poder construir una conciencia histórica que involucre el tiempo futuro. (Plá, 2011).

Esta actividad abrió pasó a la segunda fase de la práctica pedagógica a partir de los sucesos históricos de Colombia escogidos por los estudiantes para la realización de sus proyectos de investigación. Ellos debían analizar y problematizar nuestro objetivo específico: cómo acontecimientos del pasado cercano de Colombia tienen aún impacto en los procesos sociales, políticos, culturales y económicos de la sociedad colombiana. Sin embargo, esta pregunta no bastaba y fue necesario trazar una serie de objetivos que les permitieran ir delimitando el qué, para qué y por qué de la importancia de estudiar la interrelación de los acontecimientos elegidos.

### **3.2.2. Fase dos: Analizar la historia presente de Colombia nos involucra a todos.**

La primera fase permitió organizar los acontecimientos históricos de Colombia a investigar, por lo cual esta segunda fase, tuvo como objetivo presentar diferentes estrategias y herramientas de investigación desde una perspectiva socio - crítica que pudiese generar en los estudiantes cuestionamientos y análisis sobre los sucesos que fueron importantes en el pasado. Además de observar los intereses, perspectivas y discursos disputados en cada acontecimiento, debido a que los libros de texto escolar plasman su contenido como verdad absoluta y no permiten que los estudiantes al tratar de comprender el tiempo presente, mediante el análisis del pasado, generen conciencia histórica y pueden percibirse como agentes de transformación. (Levstik y Barton, 2008).

Esta segunda fase se dividió en tres momentos; el primero, estuvo atravesado por la aproximación a los estudiantes a la clasificación de las fuentes históricas y sus perspectivas, el segundo momento, tuvo como objetivo realizar un trabajo práctico a partir del acercamiento con distintas fuentes históricas y su análisis y, por último, el tercer momento buscó organizar y categorizar minuciosamente cada una de las fuentes halladas del acontecimiento a trabajar.

#### **Primer momento: Acercamiento a las fuentes históricas**

En los últimos años diversos autores tales como Carretero, Seixá, Lévesque entre otros, han puesto énfasis en la conveniencia que la enseñanza de la historia tienda a la construcción del pensamiento histórico, lo que supone aprender habilidades en la interpretación del pasado, más allá de un conocimiento conceptual o memorístico. (Gómez, Ortuño, Molina 2014)

Por lo tanto, saber trabajar con interpretaciones en lugar de certezas implica desarrollar un pensamiento crítico sobre las diferentes formas en las que se perciben los ritmos de cambios y permanencias a lo largo del tiempo de algún acontecimiento histórico. No se trata, al fin y al cabo, que los estudiantes se formen como historiadores, claro está, sino que a través de comprender los acontecimientos de la historia y pensar sobre esta disciplina, sean capaces de valorar las diferentes argumentaciones, intereses y perspectivas que se utilizan del pasado para describir nuestras sociedades presentes.

Dado que, el pensamiento histórico esta intrínsecamente ligado a un proceso creativo para interpretar diferentes narrativas del pasado y que éstas son habilidades que se aprenden y que, por tanto, han de explicitarse en la enseñanza, en primer momento para realizar el proceso de investigación se buscó acercar a los estudiantes al reconocimiento del tipo de fuentes que iban recolectando como aportes para su investigación. De esta manera, se propuso un taller de análisis de fuentes documentales a partir de la siguiente ficha:

FICHA ANÁLISIS DE FUENTES HISTÓRICAS		
Diseño: Tatiana Gutiérrez		
DATOS DE QUIEN LO REALIZA	Nombres	Mónica Rueda, Gabriela Cuervo, Laura Fernández y Camila Altos
	Grupo	Toma y Retoma del Palacio de Justicia (1985)
DATOS DE LA FUENTE	Nombre	Hay se cumple 30 años del la Toma y Retoma del Palacio de Justicia.
	Autor	Caracol Radio
	Tipo de Fuente	Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria <input checked="" type="checkbox"/>
	Ubicación	Página web de Caracol Radio <a href="https://caracol.com.co/hoy/2016/11/06/judicial/1118448370.06">https://caracol.com.co/hoy/2016/11/06/judicial/1118448370.06</a>
	Fecha	Año: 2016 Mes: Noviembre Otro:
	Palabras Clave	Palacio de Justicia, M-19, Ejército Nacional, Desaparecidos.
CONTENIDO DE LA FUENTE	Propósito	El artículo sirve para informar sobre lo que sucedió en la toma y la retoma del Palacio de Justicia, además explica que han pasado 30 años y no ha pasado nada, porque el gobierno no ha sido claro en responder por los hechos.
	Descripción	El artículo cuenta los hechos sucedidos el 6 y 7 de noviembre de 1985 cuando el M19 se metió al Palacio de Justicia y sacó a muchas personas y luego el ejército trató de retomar el Palacio, dejando a muchos en medio de las balas y muchas personas muertas (magistrados) y otros los desaparecen pero no se sabe dónde están aún en este momento después de que han pasado como treinta años.

Ilustración 4. Evidencia Fase II. Formato diseñado autor, grupo Toma y Retoma del Palacio de Justicia.

- **Nombre del documento y autor:** Contiene el título del documento revisado, artículo, libro, monografía, conferencia, fotografías, memorias, arquitectura, fuentes orales directas o grabadas, etc. y el autor o autores que lo realizan.
- **Tipo de fuente:** Describir si la fuente es primaria o secundaria.
- **¿Dónde se encuentra?:** De dónde sale la fuente y dónde se puede hallar de requerirla.
- **¿Dónde se narra?:** Hace referencia al lugar donde se realiza la fuente, es decir, la ciudad, municipio o país en el que se realiza. Si se contiene información precisa se debe colocar.
- **Propósito:** Se debe responder a ¿qué pretende el autor con esta fuente? Explicando función y finalidad del autor en esta fuente.
- **Contenido:** Se debe responder ¿de qué trata la fuente?, explicando de manera descriptiva las ideas que desarrollan en ella.
- **Palabras claves:** Son aquellos conceptos más relevantes que se encuentran dentro de la fuente documental y que permiten identificar otras fuentes que aborden el mismo acontecimiento y/ problemática.

Esta actividad tuvo como objetivo potenciar la habilidad para la interpretación de fuentes, teniendo como referencia la necesidad de realizar un examen crítico de testimonios del pasado, siendo clave esta noción, pues involucra la cuestión de cómo conocer el pasado y el reconocimiento del cómo se narran los acontecimientos históricos, más allá de la simple decodificación de información textual o icónica. La articulación de discursos y perspectivas a través del uso crítico de fuentes implica necesariamente el desarrollo de la causalidad, así

como también de la conexión del pasado con el presente es decir del desarrollo del pensar históricamente. (Gómez, Ortuño, Molina 2014).

Luego de realizar la actividad, la percepción que se dio dentro del salón estuvo enmarcada por un aire de sorpresa, pues según los estudiantes, era la primera vez que se acercaban a una fuente de esa forma, ya que si bien en varias ocasiones habían tenido la oportunidad de acercarse a procesos de recolección de información, no habían tenido la oportunidad de realizar un lectura crítica de lo que leían o encontraban, pues al observar y hacer uso de la fuente, esta se pensaba como la “verdad” sobre el acontecimiento y no se cuestionaba quién o por qué motivos se interesó en realizarla. Al respecto el estudiante Juan Camilo Pinzón Lugo comentó:

Ya con el profesor Mauricio y la profesora Karen nos habían colocado a investigar, pero lo que siempre hacíamos o por lo menos yo hacía era leer lo que decía la noticia y mirar que me servía de ahí para poner en mi trabajo y ya, nunca me había puesto a pensar en quien o con que intenciones escribía y porque de algunas personas nunca se encuentra nada o no dicen nada, bueno puede que digan pero no sale en noticias o periodicos. Me pareció muy chevere saber que cuando alguien habla de algo que paso no lo hace porque si, sino que tiene un objetivo asi sea decir mentiras o escoder algo, nos demostro que es muy bueno investigar para poder conocer un poco mas la verdad de lo que ha pasado en Colombia, bueno y que al parecer no es que haya dejado de pasar porque todavia hay muchas cosas que siguen. (J. Pinzón, aporte en la sesión de interpretación de fuentes, 21 de marzo, 2018)

Por otro lado, el objetivo también estuvo enmarcado en la posibilidad de profundizar en ejercicios de argumentación entre los estudiantes, mediante la explicación de los procesos históricos, combinando el manejo y crítica de fuentes, dado que teniendo como referencia la perspectiva crítica, es necesario que el estudiante pueda discernir a partir del análisis y la comparación de fuentes como cada una de las narraciones del pasado están dotadas de un sin número de discursos cargados de ideologías. El lograr desentrañar e interpretar las fuentes se convierte en una herramienta que permite a quién realiza el ejercicio dotarse de una postura crítica, reconociendo los discursos hegemónicos y los emergentes. Así pues, los estudiantes se observan no como actores pasivos, sino que por el contrario como sujetos activos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

### **Segundo momento: Un recorrido práctico por las fuentes históricas.**

El trabajo con fuentes es uno de los temas que más pone en relación al pensamiento histórico con un proceso metodológico, dado que en todas las fuentes que se presentan para el estudio del pasado existe cierto grado de subjetividad, consecuencia del contexto social, cultural, económico o político de quién la realiza. De esta manera, es el estudiante quien debe propender por desarrollar habilidades para su buen uso, lo cual implica la aplicación de una correcta argumentación, la capacidad de plantear causas y consecuencias, así como la comprensión de los cambios y permanencias de un proceso histórico (Gómez, Ortuño, Molina, 2014).

Así mismo, es muy importante insistir en que las huellas, fuentes y evidencias del pasado son claramente muy útiles para la reconstrucción histórica, pero éstas no deben ser tomadas fuera de su contexto espacio-temporal, ni ideológico pues esto es sin duda, lo que permite realizar un análisis más complejo de los acontecimientos.





Ilustración 5. Evidencia Fase II, Salida BLAA. Fuente Autora.

Otra de las actividades más significativas de esta segunda fase y que permitió a los estudiantes evidenciar lo anteriormente planteado, consistió en una salida pedagógica a la Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA) el 12 de abril de 2018, con el fin de tener un acercamiento a través del repositorio de ésta a diferentes fuentes documentales, tales como periódicos, archivos de imágenes, grabaciones de entrevistas, etc.

De esta manera, esta salida a la BLAA fue diseñada, propuesta y desarrollada en el marco de este proyecto pedagógico como una posibilidad de acercar a los estudiantes del curso 1001 (énfasis pensamiento social y crítico) del Instituto Pedagógico Nacional a herramientas de investigación y a formas alternativas a las virtuales que les permitan complejizar y ampliar la perspectiva investigativa con una mirada más profunda de los

sucesos históricos, pues da lugar al análisis de un mismo acontecimiento desde diferentes perspectivas.

Con respecto a lo anterior, Laura Álvarez, estudiante de grado 1001 comentó:

“Pienso que las salidas de ese tipo nos sirven para mirar más allá de lo que siempre nos han contado y realmente sentir que estamos investigando sobre el tema de nuestra elección, sirve también para remontarse a la época y sentirse más apropiado del tema como si uno realmente estuviese allá, además de sentirse un sujeto importante en este sentido de la investigación, también es importante ver varias fuentes ya que la imparcialidad en medios de comunicación siempre parecía estar presente entonces uno podía notar en los diferentes periódicos que unos ocultaban las cosas, otros mostraban la verdad, etc; también es bueno ver hacia atrás y despegarse de la virtualidad ya que está en algunas oportunidades nos limita a ver lo que nos conviene y si no miramos más allá de lo que nos muestran, no buscamos otras fuentes de información desafortunadamente podemos caer en él quedarnos con lo que nos muestran y creer que eso es lo que está pasando cuando la realidad puede ser otra.” (L. Álvarez, abril 18, 2018)

La actividad así mismo, fue una oportunidad de potenciar la capacidad para anclar fenómenos del pasado y del presente, buscando que los estudiantes pudiesen evidenciar una noción de que todo presente tiene su origen en el pasado, es decir, están intrínsecamente relacionados y por tanto, pudiesen encontrar la certeza de que las sociedades no son estáticas, sino que están sujetas a transformaciones; que estas transformaciones constituyen las condiciones del presente y que por tanto, cada sujeto tiene un papel activo en ese proceso de transformación social, dado que el pasado forma parte de sí mismo.

Ahora bien, el trabajo con fuentes de archivo supone una iniciación a la investigación; a la selección, clasificación, análisis, interpretación, en definitiva, al tratamiento de la información. No obstante, para ello se debe reflexionar sobre ellas y no limitarse simplemente a resumir la información. De este modo, gracias al uso metódico y regular de las fuentes, los estudiantes lograron tener un papel destacado en la construcción del conocimiento, adquiriendo una perspectiva muy diferente de la que obtendrían desde un aprendizaje memorístico de la historia.

La comparación y selección de fuentes, el análisis de los discursos, la observación y la interpretación de los intereses adscritos a cada una de las fuentes, fueron la base final en el resultado de esta actividad que no solo ayudo a nutrir los diferentes proyectos de investigación, sino que también posibilitó, tanto a los estudiantes como al docente, observar los múltiples silencios presentados durante el acontecimiento, los cuales solo muchos años después lograron emerger fuera de la historia oficial, memorística y hegemónica, que a pesar de estar en la retina de los estudiantes no habían sido explorados y analizados a este nivel de profundidad.

Lo anterior, en últimas permite al estudiante sentirse participe en la construcción de la historia, pues éste no se presenta de forma pasiva, siendo simplemente un sujeto receptor de información, sino que son ellos mismos quienes se encargan de valorar y cuestionar las diferentes argumentaciones o afirmaciones que se utilizan del pasado para describir nuestras sociedades presentes, dotándolas de sentido y buscando una interrelación de causalidad que permita generar nuevas perspectivas del pasado, posibilite la transformación del presente y sienta expectativas de futuro.

Finalmente, el docente titular Mauricio Serna, realiza un aporte y reflexión frente a la pertinencia de este tipo de escenario dentro de la vida escolar de los estudiantes y particularmente dentro de las prácticas pedagógicas que se realizan:

“La salida a la BLAA o a cualquier fuente de información es fundamental para la formación inicial en investigación escolar como lo proyectamos en el IPN. Involucrar a los estudiantes con fuentes directas para alimentar sus investigaciones les abre un mundo de posibilidades que desafortunadamente por su contexto digital desconocen y cada vez se va perdiendo más, adicionalmente la motivación que los estudiantes tienen al salir del aula es mucho más grande que la que desde las mismas paredes se les ofrece, la práctica pedagógica debe involucrar el trabajo de campo para nutrir la experiencia en doble vía pues el maestro en formación también construye procesos muy diferentes al involucrarse en las dinámicas alternativas del grupo cuando salen del colegio. En conclusión, la pertinencia es completa para aportar a la investigación educativa en el marco de los énfasis que tenemos en el colegio y su importancia se evidencia en la experiencia misma que manifiestan los estudiantes en sus trabajos, pero más importante aún, en sus relatos.”

### **Tercer momento: Caminado las fuentes históricas como horizontes de sentidos.**

Los dos primeros momentos pertenecientes a esta fase de la propuesta pedagógica permitieron obtener gran variedad de narraciones de un mismo acontecimiento, lo cual posibilitó a cada uno de los estudiantes hallar convergencias, rupturas y emergencia de voces no presentadas antes dentro de su vida escolar. La oportunidad de recolectar testimonios y relatos de sus mismos familiares sobre acontecimientos vividos, así como el acercamiento a otras formas de narrar la historia más allá de lo presentado por los libros de

texto escolar, permitió ampliar el horizonte de sentido y apostarle a la necesidad de escribir lo seleccionado, interpretado y analizado desde su propia experiencia como una forma de reconstrucción histórica.

Para pensar históricamente hay que desarrollar una conciencia de la temporalidad, se debe entender el pasado como herramienta para conocer el presente. Además de ayudar a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, fenómeno sociopolítico actual y proceso del pasado mediante el análisis de causas y consecuencias.

Por lo cual este tercer momento, se enmarcó en la selección de las fuentes recolectadas, teniendo como horizonte la posibilidad de reconocer cómo los sucesos del pasado siguen necesariamente vinculados al presente, y cómo la historia del tiempo presente de nuestro país permite desde la experiencia vivida de cada uno de los sujetos darle un sentido y una trazabilidad a las distintas narraciones, en miras a la construcción de proyectos de investigación que logren no solo trastocar a quienes los realizan, sino que les permita formar habilidades que les generen la posibilidad de ser actores directos en la construcción de la historia de Colombia.

Para este momento, el propósito en conjunto con los estudiantes fue darle un enfoque a cada uno de los proyectos de investigación, pues si bien ya habían recolectado una gran variedad de fuentes, en las que se incluían artículos de periódico, entrevistas, archivos de imágenes, libros, grabaciones de noticias, etc, que les ayudaba a dar respuesta a la pregunta de cómo los acontecimientos históricos escogidos del pasado reciente de Colombia tienen aún hoy incidencia en la vida social, cultural, política y económica de la sociedad colombiana, era necesario definir la perspectiva que le darían a sus narraciones. Frente a esto José Manuel Buitrago, un estudiante de 1001, comentó:

A mí ya me habían puesto a escribir varias cosas para el periódico escolar, porque me gusta mucho escribir e informar a las personas, pero no había tenido nunca la posibilidad de sentir que realmente estoy investigando, me apasionó mucho buscar toda la información acerca del Genocidio de la UP, porque es algo que casi no se habla en ningún lado, en los periódicos por ejemplo siempre había una sección pequeña que decía mataron a yo no sé quien de la Unión Patriótica y ya nada más, lo que me llevo a preguntarme como me preguntó hoy del porque los medios de comunicación ni las personas hablar del asesinato sistemático a líderes sociales, es claro que la intención es que la gente no sepa y crea que lo que pasó con la UP ya no pasa más en Colombia y poder escribir luego de todo esto un artículo donde se le pueda contar a la gente como es que en Colombia se mata por pensar diferente me llama mucho la atención, me hace sentir que le estoy aportando algo a mi país a pesar de ser solo un adolescente. (J, Buitrago, aporte en la sesión ¿para qué narrar desde el pensar históricamente, abril 24 de 2020)

Ahora bien, desde la primera fase los estudiantes se trazaron una serie de objetivos que les permitieron marcar un horizonte en sus trabajos de investigación donde se diera la posibilidad de pensar en ¿para qué? y ¿para quiénes? construimos conocimientos, o sobre ¿cuál sería la necesidad de narrar desde ellos mismo la historia presente de Colombia?

Evidenciar que todos los acontecimientos históricos están atravesados por un sin número de disputas, permitió a los estudiantes leer cada una de las fuentes documentales de manera minuciosa, hallando los propósitos, contrarrestando las limitaciones y buscando los silencios presentes en cada una. La mirada crítica y no solo acumulativa de información, buscó que los estudiantes pudiesen encontrar en el ejercicio de iniciación de investigación

que todo acontecimiento presenta una relación de causalidad que es necesaria ser tratada, pues permite una enseñanza de la historia lejos de los monumentalismos y/u oficialismos en los que ha caído la escuela.

Finalmente, la fase dos cierra con la organización de las fuentes recolectadas, con la revisión crítica de lo que en cada una de ellas se encuentran y en los aportes que pueden generar para sus proyectos, pues a partir de esto será posible comenzar a dar respuesta mediante el proceso narrativo de la investigación a las preguntas planteadas y a los objetivos propuestos por cada uno de los grupos.

### **3.2.3 Fase tres: Sistematización y construcción de narrativas de la historia del tiempo presente de Colombia desde el pensar históricamente.**

Como se plantea desde la pedagogía crítica, una educación neutra no es posible. Partiendo de esa premisa se planteó la última fase de esta implementación. Después de haber construido un proceso enfocado en que los estudiantes se reconocieran a sí mismos como actores transformadores de su realidad, tanto colectiva como individualmente, se buscó que todas las reflexiones dadas dentro de los proyectos durante y posterior a la recolección de la información pudiesen quedar sistematizadas dentro de artículos de investigación construidos por los estudiantes de grado 1001 pertenecientes al énfasis de pensamiento crítico y social del Instituto Pedagógico Nacional.

Para esto, fue necesario solicitarles a los estudiantes la delimitación de las categorías que abordarían en cada uno de los proyectos de investigación, pues si bien ya habían construido las preguntas problemas, los objetivos y habían avanzado en el marco de antecedentes producto de la revisión crítica de las fuentes, era necesario que para escribir los artículos finales, tuvieran claro cuáles categorías trabajarían dentro de este y por qué, pues como ya

se ha expuesto todas aquellas personas que realizan historiografía se ven atravesadas por intencionalidades y perspectivas que en últimas permiten ubicar al lector en el lugar de análisis propuesto por el autor.

Por otro lado, no solamente se trata de escribir acerca de lo que se encontró, sino que la investigación parte también de darle sentido a eso que se escribe, es decir, ponerse irremediabilmente en discusión con la subjetividad.

Teniendo esto como referente, cada uno de los grupos centra su trabajo en función de la escritura de un artículo que se desprende de los proyectos de investigación adelantados durante los meses de febrero a abril del 2018, así mismo, los estudiantes buscaron dar cuenta dentro de los artículos desarrollados cómo los acontecimientos del pasado colombiano elegidos tienen necesariamente una vinculación directa con el presente y la posibilidad de construir futuro.

Por lo que, los artículos buscaron responder a la pregunta central de esta propuesta didáctica **¿Cómo los acontecimientos históricos del pasado reciente de Colombia tienen en la actualidad incidencia en la vida social, cultural, política y económica de la sociedad colombiana?** Encontrando en las categorías delimitadas por los estudiantes una posibilidad de entrelazar acontecimientos del pasado con el contexto del presente colombiano, ejemplo de esto, se evidencia en el artículo construido por los estudiantes Mariana González, Aura Redondo y José Manuel Buitrago.

“por violencia selectiva se entiende un tipo de violencia caracterizada por la personalización que surge de un proceso conjunto donde convergen los intentos de los actores políticos por evitar la defección individual y la decisión de los individuos



de proveer información a los grupos armados” (Kalyvas, 2006). Es decir, la violencia indiscriminada no se enfoca hacia una persona o un grupo determinado, sino que es utilizada como una herramienta indirecta con el propósito de modular y adaptar a una población (...) Gracias a esto las amenazas y asesinatos en mayor grado hacia líderes de izquierda, no solo en el genocidio sino en la actualidad, se ha vuelto algo común. Sin embargo, esto no es sólo debido a que sean líderes de izquierda, pues en ocasiones el estado es incapaz de resolver los crímenes y aquellos líderes son culpados de asesinatos. O por el contrario, en algunos casos dichos líderes son asesinados por el estado debido a que representan una amenaza para el mismo, y sus casos son dejados en el olvido para que el estado no deba asumir que son delitos de lesa humanidad”. (*Fragmento del artículo de investigación: Genocidio de la Up y asesinato a líderes sociales: Una visión desde la violencia selectiva*)

Como se puede evidenciar en el anterior fragmento de uno de los artículos presentados, la categoría de violencia selectiva se hace transversal a la hora de estudiar la relación entre el Genocidio a la Unión Patriótica y los actuales asesinatos sistemáticos a líderes y lideresas sociales, pues permite hallar una interrelación entre los dos acontecimientos y comprender que en el presente en diferentes territorios colombianos perdura esta situación a pesar del tiempo, pues como lo exponen los estudiantes el Estado no ha sido eficiente a la hora de garantizar verdaderos protocolos de seguridad que permitan minimizar el riesgo de asesinato de líderes y lideresas o como ellos mismos argumentan en muchos casos ha sido el Estado quien se ha encargado de perpetrar crímenes de lesa humanidad con el fin de mantener su poder y hegemonía dentro de los territorios.

El anterior análisis evidencia que es posible desarrollar en conjunto con los estudiantes habilidades propias de la disciplina histórica, dado que al plantearse los acontecimientos de la historia presente de Colombia desde una perspectiva del pensar históricamente, permite realizar observaciones críticas a la realidad sin dejar de vincularla con el pasado, pues se entiende a la historia no como un cúmulo de acontecimientos aislados unos de otros, sino en una relación de causalidad, que les permite a los estudiantes hacer conexiones para la transformación de su presente y la posibilidad de trazar caminos hacia el futuro.

Esta conexión estructural finalmente es la que permitió en los artículos de investigación de los estudiantes analizar desde el pensar históricamente, la vinculación entre los acontecimientos del pasado reciente de Colombia y el presente, lo que no implica otra cosa que el estudio crítico del pasado para comprender el hoy, de esta manera los artículos finales tuvieron enfocados hacia esta perspectiva y se organizaron de la siguiente manera:

**TABLA DE ARTICULOS DE INVESTIGACIÓN GRADO 1001**

Nombre del artículo	Autores	Acontecimiento que aborda	Categorías de análisis	Objetivo
Genocidio de la UP y asesinato a líderes sociales: Una visión desde la violencia selectiva.	Mariana González, Aura Redondo y José Manuel Buitrago	Genocidio de la Unión Patriótica y Asesinato sistemático a líderes y lideresas sociales.	Violencia selectiva.	Analizar la relación entre el genocidio de la Unión Patriótica con los asesinatos a líderes sociales en la actualidad, teniendo en cuenta el contexto histórico, las consecuencias, las similitudes y diferencias de sus ideas políticas, y las posibles razones por las que ambas problemáticas han ocurrido.
Armero y Mocoa condescendientes ¿farándula o negligencia?	Laura Álzate, Johan Urrego, Juan Castro	Tragedia de Armero y Tragedia de Mocoa	Negligencia Estatal.	Relacionar la tragedia de Armero (1985) y la tragedia Mocoa (2017), para conocer las causas e identificar las fallas del Estado al prevenir y afrontar los sucesos.

Masacre de Bojayá: Victimas de una tragedia invisible	Laura Mora y Sofía Rojas	Masacre de Bojayá – Victimas del conflicto armado colombiano.	Desplazamiento forzado	Analizar que problemáticas de tipo estructural evidenciadas en la Masacre de Bojayá, permanecieron con las posteriores políticas de estado de los dos periodos presidenciales de Álvaro Uribe (2002 – 2010)
			Conflicto armado	
			Victima	
Toma y Retoma del Palacio de Justicia: Incidencia del Estado y los Medios de Comunicación en las desapariciones forzadas.	Monica Rueda, Gabriela Covo, Laura Fandiño y Camila Alvis	Toma y retoma del palacio de Justicia y Desapariciones forzadas	Memoria histórica	Analizar cómo las decisiones del estado pueden llegar a afectar de manera significativa la información expuesta al pueblo por parte de los medios de comunicación, esto por medio de lo sucedido en la toma y retoma del palacio de justicia, hecho sucedido el 6 de noviembre de 1985.
			Desaparición forzada	
			Medios de comunicación	

Firma del acuerdo de Paz con el M-19 y el avance democrático de la nación	Laura Murillo, Valeria Niño, Juan Pinzón.	Firma del acuerdo de Paz entre el M-19 y el Gobierno de Virgilio Barco y La Constitución de 1991.	Paz	Comprender la incidencia del M-19 en la redacción de la Constitución política colombiana de 1991 y de esta forma analizar la importancia de esta en el avance democrático del país.
			Democracia	
Ley de Justicia y Paz: Influencia en la construcción de la JEP	Isabella Álvarez, Isabella Crovo, Nataly Díaz y Angie Farfán	Ley de Justicia y Paz y Acuerdo de paz entre las FARC-EP y el Gobierno de Juan Manuel Santos	Actores armados	Analizar los efectos de la ley de justicia y paz del 2005 en la JEP
			Justicia	
			Paz	

Tabla 2. Artículos de investigación grado 1001. Fuente Autora.

La anterior tabla nos permite evidenciar la manera en que los estudiantes del grado 1001 construyeron sus artículos de investigación, pues en esta no solo se exponen las categorías de análisis escogidas para el estudio de los acontecimientos, sino que también los objetivos que atravesaron a cada uno de los artículos, los cuales les permitieron realizar la interrelación estructural del pasado – presente, que en últimas fue uno de los objetivos específicos planteados por esta propuesta de investigación por medio de la práctica pedagógica.

### **3.2.4 Reflexiones enmarcadas en la práctica docente que suscita la propuesta pedagógica:**

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre el docente y los estudiantes. No se limita a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes, durante y después de los procesos en el aula.

Por tanto, en las prácticas docentes se presentan tres momentos importantes: el primero tiene que ver con el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de las actividades; el segundo, hace parte de la interacción educativa dentro del aula; y el tercero es lo concerniente a las reflexiones sobre los resultados alcanzados. La relación entre estos tres momentos es necesariamente interdependiente, es decir, cada uno de ellos afecta y es afectado por los otros, por lo cual resulta indispensable abordarlas de manera integrada. (García, B. Loredo, J y Carranza, G, 2008)

Por otro lado, resulta relevante conocer el contexto y el lugar donde se enseña, como un aspecto importante en los procesos de enseñanza de la historia, ya que cuando se enseña esta disciplina, “...es crucial que el aprendizaje de la historia ayude a los estudiantes a

superar la óptica localista y presentista con que juzgan el mundo en que viven” (Domínguez 1989, p. 39) en tal perspectiva, es fundamental que los estudiantes no solo conozcan la historia y el contexto del lugar donde se encuentran, sino que también logren identificar como este se ha configurado a partir de los diversos acontecimientos que influyen dentro de su devenir histórico.

De esta manera, la docente Karen Peñuela aportó su perspectiva frente al propósito de la enseñanza de la historia dentro de los escenarios escolares y las posibilidades que abren las prácticas pedagógicas dentro de las instituciones educativas:

La historia debe enseñarse para resolver asuntos, el estudiante lo que necesita reconocer y analizar cómo ha sido ese proceso de la formación de las sociedades, no tanto desde los datos, desde las fechas, sino más bien desde los procesos de desarrollo de su entorno, porque la historia ayuda a problematizar, porque la historia ayuda a resolver problemas, la historia trae una conciencia, querámoslo o no del contexto social, político, económico en el que estamos inmersos y que estamos invitados a reflexionar y actuar. Por eso no puede ser simplemente tener fechas y tener datos, personajes y acontecimientos, sino saber qué pasó después de estos acontecimientos y cómo estos cambiaron la vida de las personas. (K, Peñuela, cierre del proyecto, 5 de junio 2018)

Ahora bien, vale la pena retomar a (Carretero 1996), quien indica que es importante comprender que la tarea de la historia es coadyuvar a que el ser humano desarrolle la comprensión de su devenir histórico y comprender el devenir histórico de la humanidad; es decir, que no se trata de delimitar fechas y narrar acontecimientos, se trata de comprender el por qué se dieron y de qué manera afectaron el desarrollo de los procesos sociales,

económicos, políticos y culturales en determinada época y lugar, así como poder interpretar a su vez, cómo estos afectaron el presente y cómo pueden afectar el futuro de una sociedad.

Lo anterior, permite comprender que para la realización de la práctica docente no basta únicamente con el conocimiento de los conceptos a abordar, sino que requiere unos conocimientos pedagógicos y didácticos que posibiliten una reflexión profunda sobre los contenidos, además de cómo estos deben ser abordados teniendo en cuenta los contextos particulares, sabiendo que estos influyen sobre todo el proceso.

De esta manera, desde mi experiencia puedo argumentar que la enseñanza de la historia, no se puede concebir solamente cómo la necesidad de estudiar el pasado, pues es necesario superar dentro de las escuelas la visión, por una lado, de la historia monumentalista y oficialista, que no permite a los estudiantes conocer otras fuentes de información y posibilidades de estudiar la historia, más allá de los libros de texto escolar y por el otro, aquella que concibe que los estudiantes no deben acercarse y realizar metodologías propias de la disciplina histórica, pues como lo demuestra este proyecto de investigación, si es posible fomentar en ellos habilidades para el tratamiento metódico de fuentes documentales, desde las cuales pueden realizar una interpretación y análisis crítico de la información que se les presenta y que les permite conocer el pasado, comprender el presente y forjar caminos hacía el futuro.

Finalmente, el docente titular Mauricio Serna, en uno de los encuentros finales realiza la siguiente apreciación frente al trabajo desarrollado en conjunto con los estudiantes del curso 1001 pertenecientes al énfasis de pensamiento crítico social del IPN:



La conclusión de todo el trabajo realizado por los estudiantes en torno a lo proyectado por la maestra en formación fueron una serie de artículos que resultaron de vital importancia para su proceso en el énfasis pues con base en ellos posteriormente los estudiantes elegirán sus líneas de investigación donde elaborarían su proyecto final de investigación en las materias de “Tópicos” y “seminario proyecto”. Referente a los documentos construidos fueron de una gran calidad en su contenido, pero como profesor titular lo que más resaltaría fue la pasión con que se desarrolló el trabajo, como se puede evidenciar en los testimonios de los chicos y chicas su crecimiento más allá de lo académico estuvo en lo personal y en la posibilidad real de acceder a documentos y realizar un estudio de la historia desde el pensamiento crítico y reflexivo. (M, Serna, cierre del proyecto, 5 de junio del 2018)



Ilustración 6. Evidencia Fase III, compartir cierre. Fuente Autora.

#### **4. CAPITULO IV: Acercamiento a una propuesta conjunta para la enseñanza de la historia del tiempo presente de Colombia a partir del pensar históricamente con los estudiantes de grado 1001 del IPN.**

El presente capítulo tiene como propósito exponer la propuesta para la enseñanza de la historia del tiempo presente desde el pensar históricamente construida en conjunto con los estudiantes del grado 1001 pertenecientes al énfasis de pensamiento crítico social del IPN, la cual se desarrolló durante el transcurso del primer semestre de 2018, como resultado del proceso de práctica pedagógica.

Esta propuesta se enmarca en tres fases las cuales están atravesadas por una pregunta que orienta todo el desarrollo de la misma. De igual forma, cada una de las fases contiene unos objetivos específicos que permiten trazar una hoja de ruta para su realización, esta hoja de ruta se verá reflejada en cada uno de los momentos que componen a cada fase y que finalmente permite ir realizando una evaluación y autoevaluación formativa y reflexiva del proceso que se va llevando a cabo durante su desarrollo.

Así pues, esta propuesta pretende ampliar los horizontes existentes dentro del escenario escolar para la enseñanza de la historia del tiempo presente, ya que busca por medio de una perspectiva del pensar históricamente, que los estudiantes sean participantes activos de su propio aprendizaje, indaguen y cuestionen acerca del pasado, para comprender y transformar el presente que los atraviesa.

Ahora bien, pensando la historia no como un cúmulo de sucesos, sino más bien desde procesos de larga duración, esta propuesta se hace pertinente para cualquier contexto y para cualquier docente que encuentre una preocupación por acercar a sus estudiantes al estudio

del pasado desde un enfoque de causalidad, pues permite a los estudiantes realizar una conexión estructural de los sucesos que los interpelan y que los llevan a preguntarse por el pasado. Entendiendo que lo que existen, en el contexto de esta perspectiva, son historias, en plural, es decir, situaciones, hechos y fenómenos específicos, que son los que eventualmente se repiten en otros tiempos, lugares y circunstancias, pero conservando, en lo esencial, su misma estructura y sentido, abre el camino a múltiples relatos más allá de la historia oficial. (Palti, 2000)

Por otro lado, teniendo como referente la pedagogía crítica para el desarrollo de la propuesta, es de suma importancia, entender al otro desde una relación horizontal que permita interactuar entre quienes participan del proyecto desde un lugar común, donde todos los participantes del proceso se sitúen como sujetos activos e indispensable en la transformación de la realidad.

Al respecto, la estudiante Laura Mora del curso 1001, expuso lo que significó para ella tanto la participación en la aplicación y desarrollo de la propuesta, como el poder diseñar desde lo aprendido una propuesta que permita a otros analizar y comprender desde el pensar históricamente el pasado y el presente:

Poder investigar acerca de una pregunta que desde hace años tenía y de la cual ni el colegio, ni en mi casa había podido responder significó mucho para mí, pues pude comprender por mí misma lo sucedido, analizar diferentes fuentes de información más allá de los medios de comunicación me ayudó mucho a comprender que no todo lo que nos dicen es tal cual, porque siempre hay intereses de por medio, algo de lo que la verdad no era muy consiente para ser sincera, ahora siempre me preguntó que habrá detrás, que ocultarán o porque lo dicen (...) Tener la

oportunidad de poder mostrarle a otros niños lo que aprendí es algo muy valioso, que seguramente ayudará a que muchas más personas puedan entender el pasado para transformar el presente, por eso considero que si es importante que otros profes trabajen nuestra propuesta, para que cada día seamos más los que abramos los ojos y nos preocupe quien y como es que nos están contando la historia de nuestro país. (L, Mora, actividad de compartir, 1 de agosto, 2018)

En conjunto con los estudiantes del curso 1001 del IPN se planteó realizar esta propuesta como una apuesta por formar pensamiento reflexivo, crítico y creativo en los estudiantes y maestros que la desarrollen, esperando de igual forma, que sin importar el contexto en el que se aplique, pueda ser no solo un aporte para la enseñanza de la historia, sino también para la transformación de las realidades en las cuales se lleve a cabo, comprendiendo que finalmente somos nosotros desde nuestro lugar de enunciación quienes construiremos caminos hacia el futuro, tendiendo siempre claro que el pasado y el presente nos permite llegar hacerlo.

A continuación, se expondrá mediante una gráfica la propuesta desarrollada para la enseñanza de la historia del tiempo presente desde el pensar históricamente.

<p><b>PROPUESTA CONSTRUIDA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA PRESENTE DE COLOMBIA DESDE EL PENSAR HISTORICAMENTE.</b></p>
--

<p><b>PREGUNTA QUE ORIENTA LA PROPUESTA</b></p>
---

<p>¿Cómo los acontecimientos históricos del pasado reciente de Colombia tienen en la actualidad incidencia en la vida social, cultural, política y económica de la sociedad colombiana?</p>
---

FASES	OBJETIVOS	MOMENTOS
<p style="text-align: center;">FASE 1: Contextualización y delimitación de los proyectos de investigación.</p>	<p style="text-align: center;">Acercar a los estudiantes educación media a procesos de indagación de su realidad más cercana con el fin de generar conexiones entre el pasado - presente.</p>	<p>Primer momento: Indagar en conjunto con los estudiantes los acontecimientos de la historia presente de Colombia que ellos consideraban más importantes y el porqué de su relevancia en la realidad concreta de cada uno.</p>
		<p>Segundo momento: Delimitar en conjunto con los estudiantes la temporalidad a estudiar desde la historia del tiempo presente.</p>
		<p>Tercer momento: Cada uno de los estudiantes indagara con sus familiares acerca de la pregunta: ¿Qué acontecimientos han marcado la historia presente de Colombia?</p>
		<p>Cuarto momento: Realización de una línea de tiempo entre todos los participantes, como herramienta que permite organizar cada uno de los sucesos de la historia de Colombia recolectados por los estudiantes y su contexto familiar. A partir de esto, es posible realizar la elección de los acontecimientos a abordar para el desarrollo de los trabajos de investigación.</p>
		<p>Quinto momento: Construcción de la pregunta problema y los objetivos que atravesaran las investigaciones.</p>

<p>FASE 2:  Analizar la historia presente de Colombia nos involucra a todos.</p>	<p>Potenciar habilidades de interpretación histórica en estudiantes de educación media que les permitan desarrollar análisis crítico y argumentativo mediante la comparación de fuentes documentales y la explicación de procesos históricos.</p>	<p>Primer momento: Acercar a los estudiantes al tratamiento de fuentes documentales con el fin de realizar un examen crítico de testimonios del pasado, a través del reconocimiento del cómo se narran los acontecimientos históricos, más allá de la simple decodificación de información textual o icónica.</p>
		<p>Segundo momento: Acercamiento a herramientas de investigación y a formas alternativas a las virtuales que les permitan complejizar y ampliar la perspectiva investigativa de los estudiantes por medio de una mirada profunda de los sucesos históricos, pues da lugar al análisis de un mismo acontecimiento desde diferentes perspectivas.</p>
		<p>Tercer momento: Comprende la sistematización y organización de las fuentes recolectadas, la revisión crítica y los aportes que pueden generar para sus proyectos, pues a partir de esto será posible comenzar a dar respuesta mediante el proceso narrativo de la investigación a las preguntas planteadas y a los objetivos propuestos por cada uno de los grupos.</p>

<p>FASE 3: Caminado las fuentes históricas como horizontes de sentidos.</p>	<p>Construir artículos de investigación que permitan dar cuenta del recorrido metodológico realizado para el análisis de acontecimientos de la historia del tiempo presente a partir del pensar históricamente.</p>	<p>Primer momento: Definir las categorías transversales en sus proyectos de investigación, con el fin de definir la perspectiva que le darán a las narraciones de los acontecimientos abordados por medio de la construcción de artículos de investigación.</p>
		<p>Segundo momento: Construcción de los artículos de investigación teniendo como referente la pregunta que orienta toda esta propuesta.</p>
		<p>Tercer momento: Reflexión oral y escrita de los involucrados –estudiantes y docentes- permitiendo una retroalimentación encaminada a la reflexión crítica del trabajo realizado, teniendo como eje central todo el proceso.</p>

Tabla 3. Propuesta. Fuente Autora.

El anterior gráfico, da cuenta del acercamiento a una propuesta de intervención para la enseñanza de la historia del tiempo presente desde la perspectiva del pensar históricamente, la cual fue realizada en conjunto con los estudiantes del grado 1001 del IPN, durante la intervención en el primer semestre del 2018 y la cual tuvo como objetivo aportar a la construcción del campo de la enseñanza de la historia escolar, no para ser un calco y copia

ya que esta se pensó desde un contexto determinado, pero si busca que por medio de esta, se puedan reconocer los contextos y permitiendo que su desarrollo sea siempre desde y con los estudiantes, pues son ellos finalmente quienes le imprimen el sentido y le encuentren la pertinencia dentro de su realidad.

Es también de vital importancia reconocer que este es apenas un esbozo de las ideas emergidas durante el proceso de práctica pedagógica, donde la reflexión siempre estuvo presente, donde los retos frente a la enseñanza de la historia se hicieron evidentes y se hicieron cada vez más amplios y donde se hizo menester la necesidad de trabajar fuertemente en aras de construir pensamiento crítico que permita hacer lecturas de la realidad más profundas y complejas con miras a la transformación de los diferentes contextos.

Por otro lado, la anterior propuesta diseñada en conjunto con los estudiantes se hace pertinente en la educación media, dado que de acuerdo con lo propuesto desde los lineamientos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, es fundamental que los estudiantes para este ciclo escolar profundicen en la investigación de sus intereses personales de forma compleja, teniendo como referente la relación espacio-temporal de cada uno de los acontecimientos que se abordan, pues es desde ese lugar que los estudiantes logran hallar dentro de ellos la conexión profunda entre el pasado-presente- futuro y de acuerdo con esto establecer las escalas espaciales necesarias para este ciclo de fundamentación conceptual. (MEN, 2002)

De igual manera, la propuesta busca facilitar la integración disciplinar, dado que ningún análisis histórico puede llevarse a cabo desde un solo campo del conocimiento, sino que exigen ubicarlos en distintas perspectivas y en interacciones con varias disciplinas, para



poder plantear alternativas abiertas de solución. Lo anterior implica, que los estudiantes se vean obligados a manejar marcos teóricos, conceptos, procedimientos y destrezas de diversas áreas del conocimiento social para comprender, analizar y buscar alternativas de solución a las cuestiones y/o problemas planteados. (MEN, 2002)

Finalmente, se espera que esta propuesta pueda llegar a diferentes territorios donde conocer el pasado, comprender el presente y construir el futuro sea una apuesta en la necesidad de transformación de la realidad individual y colectiva, donde los estudiantes, puedan hallarle sentido y sea desde sus propios intereses que se motiven a indagar y cuestionar el mundo que los rodea, para que sean ellos quienes narren desde su propia experiencia la historia de sus comunidades, de su región y porque no de su país.

## 5. CONCLUSIONES

Al iniciar este trabajo pedagógico y de investigación fueron más las dudas que las certezas, donde muchas de las dudas que surgieron en el principio fueron puestas en discusión y resueltas, otras quedaron aún pendientes por caminar, pero muchas más son las que se me suscitan hoy al concluir este proceso.

No obstante, todo lo realizado partió de un interés personal por acercarme e indagar en la escuela, como escenario fundamental en la construcción de conocimiento pedagógico y didáctico. De igual forma, la preocupación que atravesó esta investigación se enmarcó en la posibilidad de construir en conjunto con los estudiantes otras posibilidades de acercamiento a la historia presente de Colombia, donde el pasado no se situara como algo ya dado y que por tanto no requiere dudas, donde el presente no se observara imposible de transformar y el futuro no se pensara como algo ajeno a sus propias realidades.

La enseñanza de la historia del tiempo presente que este trabajo de investigación se planteó invitaba a los estudiantes a indagar, a cuestionar, a problematizar aquellos acontecimientos que para ellos eran considerados certezas y que les permitieron abrir el espectro de los sentidos que se disputan en la historia, les permitió posicionarse como sujetos activos en la narración de la historia, donde descubrieron voces que para ellos eran desconocidas, donde se encontraron a ellos mismos siendo participes de esta historia en construcción, pues finalmente fueron ellos quienes hicieron de esta experiencia una posibilidad real para estudiar la historia desde una perspectiva del pensar históricamente.

Así pues, la construcción conjunta con los estudiantes del grado 1001 de la propuesta para la enseñanza de la historia presente de Colombia, tuvo como objetivo central evidenciar las

posibilidades que brinda el pensar históricamente para abordar estos acontecimientos más allá de la inmediatez, puesto que esta es una de las críticas constantes que recibe la categoría de historia presente por parte de historiadores, es por medio de este –es decir, del pensar históricamente-, que se hace posible materializar la relación de interdependencia que tiene el presente con el pasado.

De esta manera, esta propuesta se hace pertinente en la educación media dado que favorece no solo a los objetivos propuestos dentro de los lineamientos curriculares en los cuales se enuncia la importancia de que los estudiantes lleguen a darle un sentido dialectico al tiempo histórico al vincular el pasado con el presente y así mismo estos dos con la posibilidad de construir hacia el futuro, sino que también fortalece habilidades complejas como analizar, explicar y problematizar los acontecimientos históricos.

Por otro lado, a partir de la construcción de esta propuesta de enseñanza puedo afirmar que el pensar históricamente como una propuesta para la enseñanza de la historia del tiempo presente tiene dos propósitos principales que no pueden ser desdeñados:

1. Permite que quienes aprenden la historia, puedan interpretar y problematizar el pasado, para comprender y repensar el presente, en miras de construir y caminar hacia el futuro, renovando las formas en las que se han diseñado las cosas por años.
2. La enseñanza de la historia del tiempo presente posee un sentido integrador, es decir, permite que los seres humanos, al estudiar, analizar, y comprender, además de proponer para el futuro, se identifiquen con el devenir de las sociedades, sean conscientes de la realidad de las distintas culturas que han existido y se asuman como sujetos críticos transformadores de su realidad, entendiendo que estas construcciones son

irremediamente parte de lo que son. De ello, podemos desprender que el pensamiento crítico y reflexivo de la historia está implícito en la enseñanza de la misma.

Finalmente, esperando que lo anterior sea un aporte para los maestros y maestras en su quehacer, puedo decir que aún queda todo por hacer, que la escuela al no ser un lugar homogéneo, posibilita disputarse los sentidos de lo que enseña, del cómo se enseña y del para qué se enseña, invitando a los involucrados a pensar y reflexionar frente a su papel dentro de ella, un papel siempre transformador.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Acevedo Tarazona, Á. (2012). Por Un Diálogo Entre Investigación Histórica Y Enseñanza De La Historia En Colombia: Acercamiento a Dos Experiencias Recientes. *Historia de La Educación Colombiana*, 15(15), 9–26.

Aguilera Morales, Alcira, La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. (2017), Revista Folios (Julio-Diciembre) : Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345951474002>> ISSN 0123-4870

Aguilar Soto, J. y Rodríguez, J. “Historia, pedagogía y política”. (1984). Tribuna Pedagógica, No. 3.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico S E R I E Cuadernos de Currículo*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Retrieved from [http://www.educacionbogota.edu.co/Centro\\_Documentacion/anexos/publicaciones\\_2004\\_2008/101084-Pensamiento Historico Feb 1.pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/Centro_Documentacion/anexos/publicaciones_2004_2008/101084-Pensamiento Historico Feb 1.pdf)

Álvarez-Gayou, J. (2003) Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodologías. Paidós Educados. México.

Amézola, A., & Guindi, P. (2003). Historia del tiempo presente, memoria y escuela: Problemas y paradojas de las buenas intenciones. La Plata, Argentina. *Memoria Académica*.

Amézola, Gonzalo. La historia que no parece historia: La enseñanza escolar de la Historia del presente en la Argentina Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales,

núm. 8, enero - diciembre, 2003, pp. 7-30 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

Arias Gómez, D. H. (2014). *Identificación con la Nación propia en jóvenes universitarios, maestros en formación. Imaginarios sociales de Nación y escuela.*  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Arias Gómez, D. H. (2015a). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible Teaching Recent History and Moral Training. Dilemmas of an Essential Link. *Folios*, (42), 29–41. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a03.pdf>

Arias Gómez, D. H. (2015b). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 67(52), 134–146. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>

Aróstegui, J. (2007). El tiempo presente como tema de investigación y como problema didáctico (resumen de la ponencia inédita). *Curso de Verano Educación, historia y crítica.* Jaca, Fedicaria. Universidad de Zaragoza.

Aróstegui (2004), La historia vivida. Madrid. Alianza Editorial. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/305233651/La-historia-vivida-Julio-Arostegui>

Aróstegui, J. (2004). ¿La historia del tiempo presente, ¿una cuestión de método? *Acta IV Simposio de Historia Actual*, 41–75.

Atehortúa, Adolfo. 2005. Crítica a los manuales: una exploración por la enseñanza de la historia en secundaria. *Revista Pedagogía y Saberes* 22: 83-92.

- Bernal, C. A. T. (2010). Metodología de la investigación. In *Zhurnal Eksperimental'noi i Teoreticheskoi Fiziki* (3º, pp. 56–73). Bogotá: Pearson. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0>
- Calderón, J., & Cardona, L. (2008). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. *Centro Cultural de La Cooperación Floreal Gorini*. Retrieved from <http://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>
- Carretero, M. (1996). Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia. Madrid: Aprendizaje Visor
- Carretero, M., & Botelli, M. (2010). La historia reciente: propuestas para pensar históricamente. In M. Carretero & J. Castorina (Eds.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (1st ed., pp. 102–152). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, Mario y Kriger, Miriam. (2010). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En *La construcción del conocimiento histórico*, eds. Mario Carretero y José Castorina, 55-80. Buenos Aires: Paidós.
- Cuesta, Raimundo. (2000). Usos y abusos de la educación histórica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 14: 23-31
- Domínguez, J. 1989 El lugar de la Historia en el Currículum. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Elliot, J.; Sutton, C. y Harting, J. (1984). ¿Qué es la Investigación en Acción en las Escuelas?. *Métodos y Técnicas de Investigación-Acción en las Escuelas*. Seminario de

Formación. Programa de Innovación Educativa. Málaga.

Elliot, J. (2000). La investigación - acción en educación. *La Investigación-Acción En Educación*, 1–20.

Fazio, H. (1998). La historia del tiempo presente: una historia en construcción. *Historia Crítica*, Centro de Estudios Sobre Desarrollo Económico, Universidad de los Andes, Bogotá 17, 47–57.

Fazio, H. (2007). La historia del tiempo presente y la modernidad mundo . *Historia Critica*, Centro de Estudios Sobre Desarrollo Económico, Universidad de los Andes. Bogotá v.1 fasc.34 p.184 - 207.

Fazio, H. (2010). La historia del tiempo presente: historiografía, problemas y métodos. Universidad de los Andes, Bogotá

Freire, P. (1986). La pedagogía del oprimido. Recuperado de: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>

Freire, P. (1996). Política y educación. Siglo XXI Editores. Recuperado de: [https://books.google.com.co/books?id=TBC6eRj\\_Pl8C&pg=PA16&lpg=PA16&dq=es+un+proceso+de+conocimiento,+formaci%C3%B3n+pol%C3%ADtica,+manifestaci%C3%B3n+%C3%A9tica,+b%C3%BAsqueda+de+belleza,+capacitaci%C3%B3n+cient%C3%ADfica+y+t%C3%A9cnica&source=bl&ots=3a\\_6ooWr0j&sig=ACfU3U3QKLSpbtSohJO7xE3wZOZ0vPsEsw&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjfrsfa4J71AhUNnKwKHxW0Df0Q6AEwBHoECAgQAQ#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=TBC6eRj_Pl8C&pg=PA16&lpg=PA16&dq=es+un+proceso+de+conocimiento,+formaci%C3%B3n+pol%C3%ADtica,+manifestaci%C3%B3n+%C3%A9tica,+b%C3%BAsqueda+de+belleza,+capacitaci%C3%B3n+cient%C3%ADfica+y+t%C3%A9cnica&source=bl&ots=3a_6ooWr0j&sig=ACfU3U3QKLSpbtSohJO7xE3wZOZ0vPsEsw&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjfrsfa4J71AhUNnKwKHxW0Df0Q6AEwBHoECAgQAQ#v=onepage&q&f=false). Última revisión: 15 de marzo de 2020

Fontana, J. (1992). *La historia del fin después del fin de la historia. Reflexiones acerca de*



*la ciencia histórica*. Barcelona: CRÍTICA.

García, A., & Casado, E. (2008). La práctica de la observación participante Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. In A. Gordo & A. Serrano (Eds.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*, 2008, ISBN 978-84-8322-420-5, págs. 48-73 (pp. 48–73). Madrid: Pearson Educación.

García, B. Loredo, J y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista electrónica de investigación educativa, 1-15. Recuperado en 03 de junio de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es).

Gómez, C. Ortuño, J. y Molina, S (2014) Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. Revista Tempo e Argumento [en línea]. 6 (11), 5-27. Última fecha de revisión: 3 de mayo de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338131531002>

Gómez, J y P. (2000) Conocimiento social y enseñanza de la historia. Bogotá:Universidad Distrital Francisco José de Caldas,

González, M. (2011). “La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010”. Disertación de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Guerrero Garcia, C. A. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973 - 2007*.

Hobsbawm, E. (1999). *Historia del Siglo XX* (Tercera). Buenos Aires: CRÍTICA.

GRIJALBO MONDADORI BUENOS AIRES. Retrieved from  
<https://uhphistoria.files.wordpress.com/2011/02/hobsbawn-historia-del-siglo-xx.pdf>

Instituto Pedagógico Nacional. (2001). Plan Educativo Institucional (PEI). Bogotá

Intituto Pedagógico Nacional. (2014). Educación Media en el Instituto Pedagógico Nacional. Bogotá

Intituto Pedagógico Nacional. (2014). Área de Ciencias Sociales. Bogotá.

Kemmis, S. & MacTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University Press.

Levstik, L y Barton, K (2008), *Doing History. Investigating with children in Elementary and Middle Schools*, Nueva York, Routledge

López, N. y Sandoval, I. (2006). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. *Universidad de Guadalajara*, 1–23. Retrieved from <http://www.udgvirtual.udg.mx/dspace/handle/20050101/1103>

Luna, P. F. (2001). Reseña de “Pensar históricamente: Reflexiones y recuerdos” de Pierre Vilar. *Fronteras de La Historia*, 6, 242–257.

Martínez, D., & Márquez, D. (2014). Las Habilidades Investigativas Como Eje Transversal De La Formación Para La Investigación. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 347–360.

Méndez, S. M. y Tirado, F. (2016). Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 62-78. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/943>

McLaren, P (2008), *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona.

Editorial GRAÓ.

McLaren, P. (2012), *La pedagogía crítica y revolucionaria: El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires. Herramienta ediciones. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/La-pedagogia-critica-revolucionaria-McLaren-P.-2012pdf>. Última fecha de consulta: octubre 10 de 2018.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). 1984. *Marcos Generales de los Programas Curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2002. *Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales*. Serie lineamientos curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares Básicos de Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación En Educación, Pedagogía Y Formación Docente, II Congreso Internacional*, 140–154. Retrieved from [http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos\\_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf](http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf)

Palti, E. (2000). ¿Qué significa “enseñar a pensar históricamente”? *Clio Y Asociaciones*, 5, 27–42.

Pantoja, P. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de Ciencias Sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, (53), 59-71. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>

Plá, Sebastián. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.

Plá, S. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*, 33 , 138-154.

Pinilla, Alexis. (2003). El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX. *Revista Colombiana de Educación* 45: 90-117

Revista Semana. (2012). La crisis de la historia. *Semana*, 24 de marzo

Rodríguez, José y Juan Garzón. (2004). Rutas pedagógicas en la enseñanza y el estudio de la historia. En *Rutas pedagógicas de la enseñanza de la historia en la educación básica de Bogotá*, ed. José Rodríguez. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia–Idep, 23-65.

Rodríguez, Sandra. (2010). Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla. *Revista Folios* 32: 23-42.

Rodríguez, S. P. y Acosta, W. (2008). Autores, problemas y debates en la investigación sobre la enseñanza de la historia: 1990-2006. Ponencia X Jornada Nacional y I Encuentro internacional sobre la Enseñanza de la Historia, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Sánchez, P., & Izquierdo, J. (2008). *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI* (1st ed.). Madrid: Siglo XXI.

- Stenhouse, L. (1981). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Morata, Madrid.
- Taylor & Bogdan, (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Torres Carrllo, A. “La enseñanza de la historia en Colombia: aproximación historiográfica y búsquedas actuales”. *Memorias IX Congreso de Historia de Colombia*, vol 3: Etnias, educación y archivos en la historia de Colombia, comp. Javier Guerrero Barón. Tunja: Universidad Pedagógica / Archivo General de la Nación / Asociación Colombiana de Historiadores, 1995
- Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia (1st ed.)*. Barcelona: Horsori.
- Uribe Roldán, J. (2011). *LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL Y EL ESTADO DEL ARTE COMO ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES*. In P. Paramo (Ed.), *La Investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de Investigación* (pp. 195–210). Bogotá: Universidad Piloto.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas de conversación, narración: La metodología Biograafica*. In *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional* (pp. 235–277). Madrid: SÍNTESIS S.A.