

DE LA MEMORIA DE MIS MAYORES AL SUEÑO DE INVESTIGAR

EL ABORDAJE DE LA TRADICIÓN ORAL LOCAL COMO ESTRATEGIA PARA
POTENCIAR LAS PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS EN LAS CIENCIAS SOCIALES
CON ESTUDIANTES DE 6º 1 DE LA I.E. NARCISO CABAL SALCEDO

MILTON CÉSAR HERNÁNDEZ VÁSQUEZ



Universidad
del Cauca

FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

POPAYÁN, 2017

De la memoria de mis mayores al sueño de investigar

El abordaje de la tradición oral local como estrategia para potenciar las prácticas
investigativas en las ciencias sociales con estudiantes de 6º1 de la I.E. Narciso Cabal
Salcedo

Milton César Hernández Vásquez



Universidad
del Cauca

Trabajo para optar al título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN

Directora

Dra. María Elisa Álvarez

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación
Línea de profundización en Ciencias Sociales

Programa Becas para la Excelencia Docente
Ministerio de Educación Nacional
Popayán, 2017

AGRADECIMIENTOS

En estas líneas quiero expresar un sentido agradecimiento a todas las personas que desde la Universidad del Cauca contribuyeron para hacer realidad este proceso de formación que ha transformado nuestras vidas. El liderazgo, compromiso y entrega profesional por parte de la Coordinadora del Programa Becas para Buga, Mag. Juanita del Mar Vesga Parra, y los maestros que me orientaron en cada uno de los seminarios, a ellos mil gracias.

Infinita gratitud con el Maestro Tulio Andrés Clavijo, orientador de la Línea de Ciencias Sociales, por sus aportes a mi formación y la paciencia para acompañarme en este camino con la rigurosidad académica de un formador de formadores, pero con la sutileza de un ser humano ejemplar. A mis compañeros de línea de Ciencias Sociales, gracias por sus sugerencias y orientaciones para llevar a cabo este informe que aquí presento.

También quiero agradecer a la Dra. María Elisa Álvarez, directora en el trabajo de informe final, por sus orientaciones, sugerencias y aportes para consolidar el trabajo.

Un agradecimiento muy especial por la comprensión, paciencia, colaboración y el ánimo recibidos por parte de mi familia. Gracias a todos.

RESUMEN

Este informe final tiene como propósito presentar los principales hallazgos, limitantes y reflexiones surgidas tras el proceso de investigación e intervención pedagógica orientado a determinar la incidencia de la tradición oral, a través del estudio de cuentos e historias de vida, en la apropiación de prácticas investigativas con los estudiantes de 6° 1 de la I. E. Narciso Cabal Salcedo. El proceso desarrollado tuvo varias etapas; inició con la planeación del proyecto, que se estructuró alrededor de un problema identificado en el quehacer pedagógico en aula de clases del área de Ciencias Sociales, pasando por la etapa de intervención, observación o recolección de información y el momento de reflexión y sistematización que se condensa en este documento.

El método utilizado fue el de investigación–acción, que busca básicamente estudiar una realidad, donde sus participantes están implicados en ella, con el propósito de cambiarla. La apuesta didáctica o estrategia de intervención tuvo dentro de sus pilares lograr que los estudiantes adquirieran herramientas para que pudiesen desarrollar un aprendizaje autónomo. Los resultados del proceso demuestran que al abordar la tradición oral local con los estudiantes, se pudo hacer de la investigación una actividad adecuada para niños de 6°, quienes formularon preguntas, se reconocieron, recopilaron información de distintas fuentes y presentaron algunos resultados a través de cuentos, videos sobre historias de vida e historias populares que perviven en la memoria de los habitantes de la ciudad de Buga.

Además, cabe resaltar, desde esta experiencia la fuerza didáctica que tienen los recorridos de ciudad en el ejercicio pedagógico de las Ciencias Sociales. Las visitas a la Casa de la Cultura local, la Academia de Historia, la Casa del Poeta, y hablar con algunas voces que conservan la tradición oral, activó el interés y la curiosidad natural de los niños por conocer y comprender el mundo. En estas salidas pedagógicas predominó el entusiasmo que se manifestó en el rostro y las palabras de los participantes de esta grata experiencia.

Tabla de contenido

Introducción.....	7
1. Marco general de la investigación.....	13
1.1 Descripción del problema.....	13
1.2 Contexto	16
1.3 Antecedentes.....	18
1.4 Justificación	22
1.5 Objetivos	24
1.5.1 Objetivo general	24
1.5.2 Objetivos específicos	25
2. Referente conceptual	26
2.1 Referente pedagógico	27
2.2 Referente del área de Ciencias Sociales	33
2.3 Referente desde la investigación	40
2.4 Referente legal	44
3. Referente metodológico.....	47
3.1 Enfoque y método	47
3.1.1 Planificación	49
3.1.2 Acción	50
3.1.3 Observación	54
3.1.4 Reflexión	55
4. Resultados “Entre la palabra y la reflexión”	56
4.1 Lo local, como escenario pedagógico en las Ciencias Sociales	56
4.1.1 A la calle nos fuimos y animados estuvimos	59
4.1.2 Lo que nos contaron por allí	66
4.1.3 En cada esquina encontramos aliados	69
4.2 Apropriación escolar de habilidades investigativas.....	71
4.2.1 Del asombro a la pregunta	71

4.2.2 “Cuando hago entrevistas, parece que fuera periodista”	75
4.2.3 Sistematizar los resultados, “cuando escribo me hago inmortal”	76
4.2.4 Socialización y uso escolar de saberes adquiridos	77
5. Conclusiones y Reflexión Final.....	79
Bibliografía.....	85
Anexo 1	90
Anexo 2	92
Anexo 3	93
Anexo 4	94
Anexo 5	95

Lista de Fotografías

Fotografía 1. Visita a la Casa de la Cultura. Fuente: Archivo personal	60
Fotografía 2. Visita a la Academia de Historia Leonardo Tascón. Fuente: Archivo personal	62
Fotografía 3. Visita a la Academia de Historia Leonardo Tascón. Fuente: Archivo personal.	633
Fotografía 4. Visita a la casa del poeta señor Vidal López. Fuente: Archivo personal.....	655
Fotografía 5. Recorrido por sitios de la ciudad. Fuente: Archivo personal.....	70
Fotografía 6. Formulación de preguntas de un estudiante de 6°. Fuente: Archivo personal.	72
Fotografía 7. Cuestionario realizado por alumnas de 6°. Fuente: Archivo personal.....	744
Fotografía 8. Entrevistas. Fuente: Archivo personal.	766
Fotografía 9. Socialización de los trabajos. Fuente: Archivo personal	778
Fotografía 10. Socialización de los trabajos. Fuente: Archivo personal	778

Introducción

El presente informe final contiene los hallazgos, limitantes y reflexiones que surgieron a partir de la realización de la Maestría en Educación —modalidad profundización— realizada con la Universidad del Cauca en el marco del programa Becas para la Excelencia Docente del Ministerio de Educación Nacional. Esta experiencia de educación en posgrado ha tenido dentro de sus ejes centrales planear e implementar un proyecto de intervención en el aula, en el cual se pudiese replicar las herramientas teóricas, metodológicas y pedagógicas que se han ido gestando a la luz de esta maravillosa experiencia.

Desde el año 2015 inicié un camino acompañado de expectativas, alegrías, miedos, lecturas, trabajo arduo en cada uno de los seminarios, ahora, después de dos años, hago entrega en este informe, que es fruto de ese esfuerzo. Uno de los elementos que nos deja a los maestrantes este trasegar en la maestría es la necesidad imperante del maestro por investigar sobre su quehacer pedagógico, sobre cómo aprenden sus estudiantes, sus dificultades, la convivencia, experiencias significativas en las distintas áreas, el currículo, la evaluación, y en fin, toda la problemática que gira en torno a la dinámica escolar. Mi proyecto de investigación e intervención se sitúa en el marco de la investigación en educación y específicamente en la didáctica y enseñanza de las Ciencias Sociales.

La Institución Educativa Narciso Cabal Salcedo, donde desarrollo mi labor docente, se ubica en el barrio Estambul de la ciudad de Guadalajara de Buga, una ciudad intermedia cargada de una amplia tradición histórico-religiosa donde se conserva diversidad de elementos culturales, arquitectónicos y de tradición oral. Nuestros estudiantes, pertenecientes

a estratos socio-económicos uno, dos y tres, provienen del territorio correspondiente al área centro-sur y zona rural plana. En este contexto imparto mis clases de Ciencias Sociales, en las que ha prevalecido un carácter tradicional de la enseñanza, fundada en contenidos a veces memorísticos, en clases magistrales y saberes descontextualizados. Dentro de este entorno local e institucional es que decido plantearme el problema de investigación que responde a la pregunta: ¿De qué manera el abordaje de la tradición oral local desde las Ciencias Sociales potencia la apropiación de prácticas investigativas básicas en los estudiantes de 6° de la I.E. Narciso Cabal Salcedo entre los años 2016 y 2017?

En consecuencia, los objetivos planteados para esta investigación están orientados a establecer la incidencia de la tradición oral (a través del estudio de cuentos, refranes e historias de vida), en la apropiación de prácticas investigativas en los estudiantes de 6°, así como determinar los usos escolares que ellos le dan a los saberes adquiridos. Basado en mi intuición, parto de la hipótesis de que a partir del abordaje de la tradición oral local es posible potenciar habilidades básicas de investigación, aspecto que se encuentra ampliamente contemplado en los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales* (Ministerio de Educación Nacional, 2002a) y los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (Ministerio de Educación Nacional, 2016). En otras palabras, se pretende poder utilizar estrategias didácticas desde las Ciencias Sociales que favorezcan la autogestión de los saberes de los estudiantes en un entorno local propicio para ello, así como el desarrollo de competencias propias de la educación Básica y Media.

Para este proyecto de investigación tengo como referente teórico-conceptual los estudios de Marco Raúl Mejía y María Elena Manjarrés (2011) sobre la investigación como práctica pedagógica y los fundamentos conceptuales del programa *Ondas de Colciencias*; el

texto *Procesos de comunicación y matrices de cultura* del profesor Jesús Martín Barbero (1987); y los planteamientos del antropólogo belga Jan Vansina, quien en un texto titulado *Tradición oral* (1967), hace unos aportes interesantes en la reflexión sobre la cultura popular y la oralidad. Estos textos y autores referentes, me han ubicado teórica y conceptualmente, permitiéndome asumir una visión más amplia de la problemática abordada.

Mejía y Manjarrés (2011) buscan que las niñas, niños y jóvenes del país puedan movilizarse en la vida escolar hacia un aprendizaje situado, en función de una nueva cultura en ciencia y tecnología. Que aprendan a partir de sus intereses, de acuerdo a las inquietudes que traen de sus entornos y puedan gestionar desde la escuela sus saberes, replicando algunos elementos metodológicos que suele usar un investigador en otros contextos. Esto no quiere decir que se vayan a convertir en investigadores, pero sí que desde la escolaridad se les proporcionen herramientas para que ellos aprendan con autonomía.

Otro referente importante desde las Ciencias Sociales que sirve de sustento a mi apuesta de intervención pedagógica, es el texto *Abrir las Ciencias Sociales* de Immanuel Wallerstein (2006), el cual dentro de sus postulados, plantea la necesidad en este campo de abordar saberes no hegemónicos, de grupos o culturas locales que históricamente dentro de los estudios de las Ciencias Sociales han sido excluidos. Incorporar otras perspectivas de mundo en otras sociedades y aceptar el aporte de esas minorías en un reconocimiento de lo multi- e intercultural. Además expone la necesidad actual en establecer un balance entre lo local y lo global, es decir lograr un equilibrio entre la universalidad a la que aspiran las ciencias, y el valor e importancia que se le da cada vez más a saberes populares y locales.

Entre distintos estudios que se han realizado en el contexto latinoamericano sobre el uso de la tradición oral como estrategia pedagógica y su abordaje para potenciar prácticas

investigativas en los estudiantes, debo resaltar el trabajo realizado por Margarita Ramírez Vargas (2009) en San José de Costa Rica, el cual se enmarca en un proyecto de la Coordinación Educativa y Cultural centroamericana que se denomina *Tradición oral en el aula*. Este estudio toca asuntos relacionados con el abordaje de la tradición oral desde distintas áreas del saber (ciencias naturales, valores, artística), y además, plantea algunas reflexiones sobre la relación entre tradición oral y escuela, currículo y recurso didáctico.

En esta misma dirección está la investigación titulada *La tradición oral en el aula*, realizada por Caneleo Aravena y otros maestros de la Licenciatura en Educación y Música de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en Santiago de Chile (2014). Estos profesores tienen como propósito establecer la pertinencia de algunas estrategias didácticas utilizadas en la escuela, tendientes a preservar la tradición oral de las comunidades indígenas Atacameño y Aimara en Chile. En el contexto escolar elaboran instrumentos musicales e interpretan canciones propias de dichas comunidades. Los resultados del estudio evidencian que los estudiantes terminan apropiándose de aquellas expresiones culturales tradicionales que estaban desapareciendo.

Por otra parte, cabe mencionar que utilicé una secuencia de fases didácticas para el proceso de implementación o acción. Inicié con un taller diagnóstico que me permitiera corroborar mi intuición con relación a la problemática y posteriormente desarrollé una secuencia de cuatro fases:

- *Con entusiasmo nos preparamos para el viaje*, donde se ahondó en la capacidad para formular preguntas básicas de investigación.

- *Recorrido por las bibliotecas de Buga*, cuyo propósito era que los chicos conocieran sitios distintos y elaboraran una ficha bibliográfica sobre algún libro o cuento de la localidad.
- *Hablando con los mayores*, donde se desarrolló un ejercicio de charla para escuchar a algunas personas referentes en la ciudad y saber que las respuestas de muchas preguntas que nos hacíamos estaban en aquellas voces.
- *Sistematización*, en esta, la última fase, se organizó y estructuró la información recolectada a partir de narraciones, cuentos escritos y otros medios.

Es preciso decirle al lector que en este estudio se encontrará con tres apartados fundamentales: en el primero se hace un esbozo del marco general de la investigación, la descripción, el planteamiento del problema y las características generales del contexto local; en la segunda parte se expone el referente teórico-conceptual, en el cual se hace un recorrido por las referencias disciplinares, el marco legal, y el componente pedagógico; y en la tercera parte se presentará el diseño metodológico, la planeación de las secuencias didácticas, la sistematización o análisis de los resultados, y los aportes, hallazgos y recomendaciones a manera de conclusión.

Considero que los logros de mi trabajo se reflejan, principalmente en la alegría, el entusiasmo expresado por los estudiantes y las transformaciones que he logrado como docente en mi práctica pedagógica diaria. Es pertinente, desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, contextualizar los saberes a la luz de las necesidades de los estudiantes, recuperar el entorno local como espacio de aprendizaje, y propiciar el aprendizaje autónomo, colaborativo y situado. Una de las mentes más ilustres de la historia de la humanidad, Albert Einstein, decía “no pretendamos que las cosas cambien si seguimos haciendo lo mismo”, esta

experiencia ha sido una oportunidad para repensar mi papel como educador, probar nuevas maneras de aprender y creer que sí es posible ejercer la difícil tarea de enseñar en un mundo tan caótico como el de hoy.

1. Marco general de la investigación

1.1. Descripción del problema

Desde una mirada amplia del contexto actual, es fácil percibir que las realidades sociales, económicas y políticas han sufrido transformaciones vertiginosas; sin embargo, la escuela, al menos en Colombia, funciona bajo ejercicios pedagógicos muy tradicionales que poco se han transformado a través de los años. Aunque no todo lo que se mantiene de la tradición es malo, en la institución escolar, que recibe niños y jóvenes de un medio social complejo, generalmente mantiene un modelo tradicional clásico de enseñanza, donde predomina la memorización de datos e informaciones aisladas, el enciclopedismo donde se repiten saberes construidos en otros contextos, la poca flexibilidad en los currículos, los maestros como el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, y los procesos educativos desconectados del contexto social, cultural y geográfico del cual provienen los estudiantes.

Julián de Zubiría Samper plantea que “difícilmente en las últimas décadas se encuentra una institución social tan resistente a los cambios como la escuela” (2011, p.15). Este carácter tradicionalista también cobija el ejercicio pedagógico de las Ciencias Sociales, donde predomina el fraccionamiento, la memorización de datos y cifras, las clases magistrales y la descontextualización de los saberes. Así, el estudiante en su paso por la educación básica y media difícilmente puede comprender la realidad social y desarrollar un pensamiento crítico, tareas centrales en el quehacer didáctico escolar del área de Sociales.

La Institución Educativa Narciso Cabal Salcedo no es ajena a la situación expuesta. Las voces de los estudiantes, expresadas a través de una actividad diagnóstica donde se aplicó un taller pedagógico y un cuestionario escrito, revelan una relación entre las Ciencias

Sociales y montañas, ríos, el clima, los grupos indígenas, Simón Bolívar y la Historia antigua; es decir, los estudiantes, desde sus saberes y experiencias, perciben que reciben una enseñanza por temas aislados, de poco significado para ellos, en el sentido que no los relaciona con su devenir y las realidades que los afectan directamente. Además, se evidencia cierto nivel de apatía hacia el área, puesto que los estudiantes la perciben a partir de cierto carácter rutinario y poco atractivo.

Veo aquí una problemática claramente identificable, tenemos unos estudiantes que perviven en un entorno social complejo y desde la escuela les ofrecemos una enseñanza descontextualizada y poco significativa que no les permite siquiera entender la realidad social en que viven y mucho menos les aporta elementos para que puedan transformarla. Creo que la crisis actual de la escuela pasa también por este asunto.

El caso particular de la enseñanza de la Historia, nos plantea un reto adicional a los maestros, ya que, en palabras de Marta Álvarez, “existe un desencuentro entre la investigación histórica y su didáctica, elemento que ha influido, negativamente, en la capacidad para enseñar una historia coherente, ‘útil’ y de interés para el alumno” (2002, p.151). Generalmente, la Historia que se imparte no es significativa para los estudiantes, es descontextualizada y no les sirve para entender las dinámicas que se desarrollan en el país y su entorno.

Ahora, desde la perspectiva de los *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales* (Ministerio de Educación Nacional, 2002b), los *Estándares curriculares en Ciencias Sociales* (Ministerio de Educación Nacional, 2002a), y los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (Ministerio de Educación Nacional, 2016), se considera como un componente esencial para la enseñanza del área, el desarrollo de capacidades en los niños y jóvenes del país para

formularse preguntas, establecer rutas de búsqueda de información en distintas fuentes, analizar la información recolectada y establecer medios para presentar y socializar los resultados. En las clases de Ciencias Sociales no se estaba trabajando de este enfoque, que resulta tan importante por el hecho que apunta a la adquisición de herramientas para que los estudiantes adquieran un aprendizaje autónomo.

Al respecto, cabe mencionar aquí el programa *Ondas* de COLCIENCIAS o semillero de investigadores, donde se “promueve que los niños y jóvenes generen investigaciones que buscan la solución de problemas de su entorno, naturales, sociales, económicos y culturales, y desarrollen capacidades y habilidades derivadas de estas nuevas realidades (cognoscitivas, sociales, valorativas, comunicativas, propositivas)” (Mejía y Manjarrés, 2011, p.14). En este sentido, es significativo para la labor pedagógica de las Ciencias Sociales, que los estudiantes puedan construir sus propios saberes en el marco del contexto social y cultural en el que viven.

Además, es importante anotar que la localidad donde desarrollamos nuestras vidas estudiantes y profesores de la I.E. Narciso Cabal Salcedo, la ciudad de Buga, tiene una gran riqueza arquitectónica, histórica y cultural, por lo que fue incluida en el año 2013 dentro de la red de pueblos patrimonio de Colombia.¹ La municipalidad ofrece un escenario de posibilidades didácticas, que no estamos aprovechando desde las Ciencias Sociales.

En el marco de esta problemática descrita, expongo la posibilidad de darle respuesta bajo una perspectiva de acción que se fundamenta en el abordaje de la tradición oral local

¹ Este es un programa especial del Fondo Nacional de Turismo que funciona como una plataforma de gestión para exaltar y fortalecer el patrimonio cultural, material e inmaterial de los 17 pueblos declarados bien de interés cultural a nivel nacional

para potenciar las habilidades investigativas de los estudiantes del grado 6°1 de la I.E. Narciso Cabal Salcedo. Se plantea entonces el problema bajo los siguientes términos, ¿De qué manera el abordaje de la tradición oral local desde las Ciencias Sociales potencia la apropiación de habilidades investigativas básicas en los estudiantes de 6°1 de la I.E. Narciso Cabal Salcedo entre los años 2016 y 2017?

1.2. Contexto

La I.E. Narciso Cabal Salcedo se encuentra ubicada en el centro-sur de la ciudad de Buga, es un espacio urbanizado, con viviendas de estrato tres y cuatro. Nuestros estudiantes provienen de algunas áreas aledañas, principalmente el sector sur y la zona rural plana del municipio, también hay estudiantes que vienen de otras ciudades, puesto que por circunstancias familiares o laborales de sus padres han tenido que llegar a Buga. Estos jóvenes y niños pertenecen a estratos socioeconómicos uno, dos y tres.

Es preciso decir que la ciudad de Buga presenta grandes contrastes en cuanto a las desigualdades sociales entre los sectores que habitan la parte central y sur de la ciudad, usualmente familias tradicionales bugueñas que viven en condiciones económicas muy solventes, y una amplia población que vive en el sector del norte, muy popular, donde viven familias que tienen una situación económica limitada.

Guadalajara de Buga es una ciudad intermedia del centro del Valle del Cauca que cuenta con aproximadamente 140.000 habitantes (cifra proyectada a partir de censo local de población año 2010). Es un poblado de larga tradición histórico-religiosa, aquí se encuentra la Basílica del Señor de los Milagros, un templo construido a inicios del siglo XX, que genera un peregrinaje de aproximadamente un millón de personas por año, según cifras de la Cámara

de Comercio local. El centro de la ciudad está constituido por construcciones antiguas, la mayoría de arquitectura republicana y otras de arquitectura colonial, por lo que Buga fue incluida en el año 2013 dentro de la Red de Pueblos Patrimonio de Colombia.

La ciudad tiene distintos sitios de interés educativo y cultural como: la Academia de Historia Leonardo Tascón, la Casa de la Cultura, varias bibliotecas públicas y espacios de ciudad como el parque central José María Cabal. Lo anterior me motivó a pensar en articular las clases de Ciencias Sociales con este entorno propicio para la implementación de apuestas didácticas con los estudiantes y para explorar la posibilidad de utilizar un abordaje situado en lo local desde la tradición oral e ir articulando saberes y comprensiones con el nivel nacional y global.

Por otro lado, las familias de las cuales hacen parte mis estudiantes están conformadas en promedio por cuatro o cinco miembros. En muchas familias la madre es cabeza de hogar, en otras el niño o joven vive con los abuelos u otro familiar, en algunas, los niños viven con su mamá, su padrastro y los hermanos que han nacido de esta nueva relación, y también se presentan casos de estudiantes que les fue asesinado su padre.

Los adultos de estas familias se desempeñan en distintas actividades económicas, como: asalariados en fábricas o empresas, el comercio, restaurantes, transporte, la construcción, algunos trabajan independientes y otros en la informalidad. Normalmente los adultos salen del hogar en el día para trabajar durante jornada completa, mientras los menores están en el colegio y en jornada contraria permanecen con sus hermanos u otros familiares.

Al charlar con los padres de familia comentan su preocupación con relación a una serie de situaciones de orden económico producto del desempleo, a la drogadicción, la

inseguridad, las malas compañías de sus hijos, así como también a los problemas de convivencia en el hogar o en el barrio, y a las dificultades para “manejar” a sus hijos, ya sea por su rebeldía, el poco interés en el estudio, la inadecuada utilización del tiempo libre, o el incumplimiento de normas, entre otros.

Algunas de estas familias no tienen una vivienda propia, viven en arriendo o donde los abuelos, lo que muchas veces genera conflictos que hacen que tengan que desplazarse de un lugar a otro de la ciudad, situación que afecta a los estudiantes por razones del transporte, porque deben comenzar a establecer nuevas relaciones sociales en el lugar donde llegan, y porque los ingresos familiares se ven afectados al tener que pagar arriendo.

Las distintas situaciones personales y familiares de los estudiantes también me motivaron a pensar en la necesidad de buscar alternativas metodológicas diferentes a la clásica clase magistral, que respondieran a las necesidades y expectativas de los estudiantes. En el diagnóstico realizado algunos estudiantes manifestaban su interés por realizar actividades de aprendizaje en el entorno local de la ciudad, expresaban el gusto por conocer o estudiar sobre la historia local, la arquitectura colonial, personajes representativos, la economía de Buga, el aspecto religioso, entre otros. Este interés fue un elemento adicional de motivación hacia esta apuesta didáctica por lo local.

1.3. Antecedentes

Alrededor de los trabajos realizados en Colombia y Latinoamérica con relación a la problemática de estudio, puedo identificar una tendencia fuerte que gira en torno al rescate de la tradición oral de los pueblos, muchos de ellos de ascendencia indígena, a través de

estrategias didácticas desde la escuela, para hacerle frente a las corrientes globalizadoras y la cultura de la imagen y lo escritural en detrimento de la oralidad.

Dentro de esta tendencia se encuentra el trabajo de Margarita Ramírez (2009) donde hace un aporte investigativo sobre la tradición oral en los grupos étnicos de Centroamérica y plantea un programa completo de cómo abordar didácticamente desde el aula el asunto de la rica tradición oral en su región. En palabras de Margarita,

La tradición oral es un instrumento útil para adentrarnos a la cosmovisión de los pueblos que conforman nuestros países. A través de la tradición oral, podemos llegar al cuerpo y corazón de culturas diferentes a la nuestra. Además, podemos adquirir conocimientos prácticos y útiles para la vida diaria. La tradición oral nos da la oportunidad de planificar clases más activas, instructivas, educativas y divertidas para los niños y niñas que nos acompañan en este proceso. (Ramírez, 2009, p.1)

Este estudio toca asuntos relacionados con el abordaje, desde distintas áreas del saber (ciencias naturales, valores, artística), de la tradición oral, además, plantea algunas reflexiones sobre la relación tradición oral y escuela, el currículo y el recurso didáctico. En este sentido, Ramírez plantea:

La tradición oral permite a los niños y niñas y a la comunidad en general crear, construir y recrear valores culturales, morales y éticos de forma individual y grupal, estimulando la comprensión y el respeto entre personas de diferentes grupos. (Ramírez, 2001, p.26)

En esta misma dirección está la investigación realizada por Aravena y Sáenz (2014), donde buscan herramientas didácticas para que los estudiantes se interesen por las tradiciones

orales de las comunidades indígenas Atacameño y Aimara en Chile, para ello utilizan música de unos grupos que se llaman lakitas y elaboran instrumentos propios de estas agrupaciones. Los resultados del estudio fueron que los estudiantes, sin un conocimiento previo sobre los valores y la música de aquellas comunidades, llegaron a interpretar sus ritmos, a elaborar sus instrumentos musicales y a conocer ampliamente sobre su cultura. Esta investigación, realizada en Chile, ofrece un aporte interesante, en la medida que si se llevan otras cosmovisiones y nuevas lecturas al escenario escolar es posible lograr nuevas dinámicas, que quizás centren el foco de atención de las nuevas generaciones en otro lado.

En este mismo sentido, se orienta el trabajo de Pablo Rosalía y Patricia Ronda, *La revalorización de las tradiciones orales como estrategia educativa* (2015), realizado en la ciudad de Córdoba (Argentina). Consiste en un taller donde se plantean algunas estrategias didácticas sobre cómo llevar la tradición oral local al aula, adaptando e integrándola a los diseños curriculares sin generar trabajos extras o paralelos a los ya establecidos. Según los autores, entre los objetivos que se persiguen con el uso de la tradición oral en la escuela están:

Enriquecer los contenidos curriculares, adaptándolos tanto a las características del lugar y de los alumnos, contribuyendo a crear aprendizajes significativos que partan de los conocimientos previos.

Colabora activamente a integrar a la familia en la dinámica del centro, permitiendo aportar sus conocimientos a familias cuya fortaleza no son los conocimientos académicos sino populares (Rosalía y Ronda, 2015, p.4).

Para el desarrollo de su propuesta investigativa, Rosalía y Ronda, siguen algunas ayudas didácticas como por ejemplo el cuaderno viajero, el tren de relatos del viento (un tren de cuentos de la tradición oral), charlas con adultos mayores en el aula, entre otras.

Otra tendencia identificada con relación a los estudios realizados sobre el tema tiene que ver con el problema o la forma cómo se asume, desde la institución escolar, la tradición oral. Un estudio que problematiza este asunto es *Los relatos de la tradición oral y la problemática de su descontextualización y re significación* de Gabriela Fernández Álvarez (2012), quien en su investigación, plantea la problemática sobre la descontextualización de los relatos y textos sobre mitos, cuentos y leyendas, al momento de hacer lo que se conoce como transposición didáctica. En muchos libros de texto de México, lugar donde se desarrolla el estudio se relatan mitos y cuentos de la tradición oral donde se representa a los grupos indígenas como “atrasados” e “ignorantes”. La autora ejemplifica varios casos de mitos y leyendas que se relatan en libros y que presentan una visión desvirtuada e irreal de lo que realmente significan esas creaciones para las comunidades indígenas.

Alejandra María Valverde en un artículo titulado *La tradición oral entre la enseñanza y la Historia* (2005) expresa que la tradición oral tiene dos funciones básicas:

Por un lado, está cargada de enseñanzas, valores y modelos de vida a seguir que rigen a un grupo específico. Por otro, son fuentes de hechos históricos dignos de ser recopilados y analizados en profundidad, pues no por ser orales son menos o peores que los hechos que están escritos. (p.107)

Este trabajo enfatiza en la importancia de la tradición oral como medio a través del cual se comparten normas, valores y pautas de vida en una sociedad. Este carácter socializador de la tradición pone de manifiesto su importancia en el contexto de las relaciones sociales.

Ahora, mi trabajo de investigación hace parte de aquellas tendencias donde la tradición oral es asumida como estrategia didáctica, que en mi caso, está en función del fortalecimiento de habilidades investigativas en los estudiantes de 6° 1 de la I.E. Narciso Cabal Salcedo.

1.4. Justificación

Las prácticas que realizamos a diario con los estudiantes, están llamadas hoy a ser repensadas a la luz de las teorías pedagógicas, las dinámicas internas de las disciplinas, las necesidades del estudiante y de su entorno, y por supuesto de los procesos de reflexión que se llevan a cabo al interior de la Institución Educativa. Pero si nosotros, los profesores encargados directamente de la tarea formativa, no nos transformamos, es muy difícil que esos cambios sucedan. Esta experiencia de la Maestría en Educación en la Universidad del Cauca es una posibilidad ante todo de re-inventarnos, posicionándonos en la condición del ser maestro. La dinámica de este proceso de investigación que implica una intervención, en la que mi tarea como maestro está involucrada, de seguro está cambiando y va a contribuir en la transformación de muchos aspectos de mi Institución Escolar.

Este ejercicio de investigación fue especial, porque me permitió situarme, como maestro en ejercicio, en la tarea concreta de investigación y reflexión sobre la práctica cotidiana dentro del aula de clases y los demás espacios de aprendizaje. Para ello, se implementó el método de investigación-acción, que busca básicamente estudiar una realidad educativa, una problemática, con el propósito de mejorarla. En este proceso, el profesor se convierte en el actor que investiga, reflexiona y mejora su quehacer. La implementación de estas metodologías de investigación en Educación fue una experiencia nueva que me dejó diversos saberes teórico-prácticos que se podrán replicar en futuros procesos.

En los tiempos actuales cada vez es más urgente que las comunidades tengan la capacidad e iniciativa para ser generadores de conocimientos, y no sólo sean consumidores y reproductores de saberes y tecnologías construidas en otros contextos. En este sentido, se habla de la gestión social del conocimiento, que implica aunar esfuerzos para la producción,

apropiación y uso pertinente del conocimiento desde los entornos locales, aspecto de vital importancia en esta era de la información, en la cual estamos llamados a transformar nuestras prácticas y realidades problemáticas. Este ejercicio investigativo da la posibilidad de, en conjunto con los estudiantes, construir saberes en el entorno escolar y poder utilizar esos hallazgos para repensar las prácticas pedagógicas.

Además, son pocas las experiencias de aula que abordan la tradición oral local en el municipio de Buga. Asumir la tradición oral desde los planes y metodologías de las Ciencias Sociales nos permite “aterrizar” muchos conceptos que se enseñan desde la abstracción sin ninguna contextualización. Esta investigación es una apuesta para que estudiantes y profesor nos aventuremos en el ejercicio de indagar, hacernos preguntas, acopiar y analizar fuentes, realizar entrevistas; en fin, distintas actividades que realizadas con el rigor y la alegría del caso producen frutos académicos interesantes.

A través la tradición oral se desarrollan aspectos importantes en la formación de los estudiantes, como el reconocimiento de su entorno, la identificación de personajes, símbolos y manifestaciones que quizás desconocen y son sustanciales para entender la ciudad. Este ejercicio fortalece la identidad cultural y el sentido de pertenencia, aspectos que sin duda contribuyen a la formación ciudadana de los jóvenes que están cursando su educación básica.

El objetivo de potenciar las prácticas investigativas en los jóvenes no es de menor importancia, desde las corrientes pedagógicas constructivistas se hace énfasis en que los estudiantes sean los gestores de sus propios saberes, estructurados a partir de sus nociones previas. Qué más cercano a la vida de mis estudiantes que los personajes, las historias, los

cuentos tradicionales, y los dichos creados en la misma comunidad, que perviven en la memoria de sus abuelos.

El abordaje de la tradición oral busca generar estrategias a través de las cuales potenciar las capacidades de nuestros educandos, las cuales pueden relacionarse con procesos de investigación. Los resultados de este proceso enriquecieron mi ejercicio pedagógico y les permitió a los estudiantes adquirir un aprendizaje autónomo, donde ellos formulan sus preguntas, abordan personajes que acumulan la tradición oral de la ciudad y presentan sus resultados a través de videos, plegables, textos o narraciones.

Sé que la localidad de Guadalajara de Buga guarda una rica tradición oral, a pesar de las transformaciones propias del crecimiento urbano en tiempos recientes, donde se tiende a desvirtuar lo oral, la ciudad mantiene rasgos muy tradicionales: las personas se conocen, charlan en las avenidas y los parques, fluyen palabras y voces que transmiten y mantienen la idiosincrasia de un pueblo que se resiste a los cambios que trae la convulsionada vida de hoy. Poner a los chicos de La I.E. Narciso Cabal Salcedo en sintonía con estas dinámicas es una posibilidad enorme de romper con los esquemas de las clases tradicionales y pensar en alternativas de trabajo de las Ciencias Sociales más significativas para ellos.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Determinar la incidencia de la tradición oral, a través del estudio de cuentos e historias de vida, en la apropiación de prácticas investigativas en los estudiantes de 6° 1 de la I.E. Narciso Cabal Salcedo durante el año 2016.

1.5.2. Objetivos específicos

- Indagar sobre los cuentos e historias de vida de la tradición oral local con los estudiantes de 6°1 de la I.E. Narciso Cabal Salcedo.
- Diseñar y aplicar la ruta didáctica de intervención sobre los estudios de cuentos, refranes, historias de vida de la tradición oral local con los estudiantes de 6°1 de la I.E. Narciso Cabal Salcedo.
- Establecer los usos escolares que los estudiantes de 6°1 de la I.E. Narciso Cabal Salcedo le dan a los saberes adquiridos y a las habilidades investigativas desde el área de Ciencias Sociales.
- Determinar el nivel de apropiación de habilidades investigativas (indagar, formular preguntas, acopiar y analizar fuentes, realizar entrevistas) de los estudiantes de 6°1 de la I.E. Narciso Cabal Salcedo.

2. Referente conceptual

Es preciso señalar que este estudio se inscribe dentro de los postulados de las pedagogías críticas, que en el contexto de latinoamericano tiene como su principal exponente al brasilero Paulo Freire (1970). Otro referente importante es el método de Aprendizaje Basado en Problema, que tiene sus primeras aplicaciones y desarrollo en la Escuela de Medicina en la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá en la década de 1960. Y desde las Ciencias Sociales he tomado como marco de referencia a Immanuel Wallerstein (2006), director de la Comisión Gulbenkían, cuyas reflexiones se plasman en un texto llamado *Abrir las Ciencias Sociales*.

Las Ciencias Sociales, por la amplitud de ámbitos que abordan y la misma abstracción de su objeto de estudio, hacen mucho más complejo el carácter de su enseñabilidad. En este sentido, es muy pertinente valerse de los *Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales*, un documento expedido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2002b) que recoge varias reflexiones de tipo epistemológico, histórico y pedagógico sobre el ser escolar de las Ciencias Sociales. Nos brinda a los maestros del país y a cualquier persona interesada, derroteros, puntos de reflexión y debate para una enseñanza de las Ciencias Sociales, que tienen un amplio grado de complejidad.

Ahora bien, como referente conceptual y teórico para el concepto de la tradición oral, se recogen los postulados del antropólogo Jane Vansina y del profesor Jesús Martín Barbero, cuyas reflexiones aportaron interesantes elementos para definir o delimitar los alcances de la mirada que le dimos, estudiantes y profesor, a algunos elementos de la tradición local de la ciudad de Buga. Desde el ámbito de la investigación es necesario resaltar los interesantes aportes hechos por Marco Raúl Mejía y María Elena Manjarrés (2011) en el marco del

Programa *Ondas de Colciencias*, que busca generar precisamente una cultura en ciencia y tecnología bajo la implementación de la investigación como estrategia pedagógica, en la cual los niños y jóvenes del país puedan desarrollar habilidades de investigación a partir de las problemáticas, fenómenos e inquietudes que traen desde sus entornos.

En este apartado, se desarrollan las ideas que constituyen los referentes conceptuales de la investigación tomando para ello cuatro tópicos: referente pedagógico, referentes desde las Ciencias Sociales, referente legal y referente de investigación. Esta taxonomía responde a la necesidad de abordar y sustentar, desde perspectivas distintas, el problema de investigación, lógicamente anclado en las categorías teóricas de la tradición oral (cuentos e historias de vida), lo local como espacio pedagógico en las Ciencias Sociales y las habilidades básicas de investigación susceptibles de potenciar en la educación básica (formular preguntas, recolección y análisis de información, y formas de socialización o presentación de resultados).

2.1. Referente pedagógico

*Desde la escuela debemos trabajar provocando
el deseo de saber por qué vivo como vivo, qué elijo
ser en el contexto donde vivo, pero también
comprendiendo el contexto donde vivo*
Estella Quintar

Cuando los maestros pensamos que la educación es la herramienta primordial para el cambio social, se vislumbra una posición política y pedagógica, porque la educación es sin duda un acto político (Quintar, 2011), en la medida que se asume una u otra posición con relación al tipo de ser humano que se desea formar, a la forma cómo se concibe la sociedad

y sus problemáticas, y a quién o qué se quiere favorecer. Es decir, el acto educativo nunca es neutral. Optar por una postura educativa que busca “transformar las condiciones de control, dominio y formas de sujeción de actores, comunidades e instituciones” (Mejía y Manjarrés, 2011, p.150), tiene un significado político trascendente en un mundo como el de hoy, donde son las grandes corporaciones y los poderes hegemónicos quienes trazan en líneas generales las políticas educativas que tienen su impacto concreto en las aulas de clase, cuestión que sucede en el caso de países como Colombia.

Entonces, reivindicar como maestros el enfoque de educación crítica es una apuesta que representa un valor ético y un compromiso profundo con la educación pública en el país y con sectores sociales que históricamente han sido excluidos, entre los cuales los estudiantes y los educadores hacemos parte. Julián de Zubiría (2012), afirma que difícilmente puede haber en la sociedad una institución más conservadora que la escuela, más que la familia e incluso la Iglesia. Este carácter tradicional de la institución escolar lógicamente contribuye a reproducir, en la actual sociedad globalizada, estructuras sociales, políticas, culturales y económicas de dominación. Recordamos las clases de Historia de primaria y bachillerato, cuando nos explicaban el “descubrimiento de América” y se hacían representaciones donde algunos chicos se vestían de españoles y otros de indígenas con taparrabos. Había en estos actos la reproducción del discurso colonialista, que se ha estructurado históricamente y que aún permanece en las prácticas escolares, de hecho, son los mismos libros de textos escolares los que reproducen este tipo de lenguajes.

Uno de los referentes de la educación crítica es Paulo Freire (1970), cuya pedagogía de la liberación o práctica de la libertad, es en una fuente de inspiración importante, sobre todo en el marco de algunas líneas del pensamiento pedagógico latinoamericano. En esta

línea, alguien que ha buscado caminos alternativos en educación es la maestra argentina Estela Quintar (2009), quien plantea el concepto de didáctica no-parametral, para referirse a una didáctica que busca fundamentalmente activar el pensamiento de los sujetos poniendo en tensión sistemas de creencias, mitos, ritos y formas de relación entre sujeto-sujeto y sujeto-mundo de la vida. “El pensamiento en América latina se coloniza a partir de una mono cultura y hace que la mirada se empiece a fijar en un solo punto y cree que todo es eso que está mirando, cuando la realidad es mucho más compleja” (2009). Descolonizar el pensamiento está profundamente ligado a crear conciencia histórica y a construir un pensamiento histórico complejo.

Para Quintar, el maestro es llamado a provocar en el estudiante el deseo de saber por qué vive, cómo vive, qué elije ser en el contexto donde vive, comprendiéndolo y complejizando su deseo de saber. Al recuperar para la cultura y las prácticas escolares los saberes populares no hegemónicos, cuando propiciamos que los niños y jóvenes se problematicen sobre su contexto vital para que se puedan articular lo micro con los fenómenos globales, se transgreden aquellas mono-miradas que caracterizan los ejercicios tradicionales de la escuela. Desde la mirada crítica se busca “devolver al acto educativo diferencia, heterogeneidad y multiplicidad fundadas en la diversidad cultural, social y cognitiva” (Mejía y Manjarrés, 2011, p. 153).

Que los niños y jóvenes tengan la posibilidad de construir sus propios saberes en el ámbito social al irse apropiando de herramientas básicas de investigación, al hacerse preguntas, realizar entrevistas, revisar fuentes y sacar algunas conclusiones, deja ver otros matices que normalmente no pasan por el escenario del aula de clase. Este proceso reivindica otras epistemologías que pueden ser tan válidas como las que usan los investigadores

profesionales en la construcción de conocimiento (Mejía y Manjarrés, 2011), y que entre otras cosas, a veces son desdibujadas por los libros de textos o las interpretaciones que el maestro les puede otorgar.

Reconocer los contextos como lugares de saber (Mejía y Manjarrés, 2011), abre posibilidades de incluir nuevas voces, otros discursos y subjetividades, donde las llamadas “verdades” que posee el profesor poco a poco van a perdiendo su monopolio. “La lógica civilizatoria ha hecho un culto de la escuela centrada en la ideología de la teoría y de la ‘verdad’ de la ciencia, quitándole la vida en movimiento y la exigencia de descubrimiento y búsqueda permanente” (Salcedo, 2009, p.122). En este sentido, la presente propuesta transforma las relaciones profesor-estudiante, así como el papel del educador, que se convierte en un ser enseñante-aprendiente, que reconoce la manera como él mismo se forma a la vez que va formando a sus estudiantes.

Para realizar un balance de esta primera parte, es preciso tener presente que la apuesta por re-significar las prácticas didácticas en Ciencias Sociales, considerando el entorno local como espacio pedagógico, para desde ahí pretender potenciar en los estudiantes habilidades investigativas básicas, tiene un asidero significativo en las tendencias de la educación crítica. Desde ellas se reivindica el papel del sujeto como elemento activo en el proceso educativo, la posibilidad de generar saber y conocimiento desde los niños y jóvenes, e incluir en el escenario escolar miradas que permiten cambiar la perspectiva a través de la cual vemos el mundo.

Ahora, una de las apuestas en este proyecto de intervención es el avance hacia el logro de un aprendizaje autónomo en los estudiantes, situación que genera alguna tensión frente al rol que desempeña el docente en el aula. Desde nuestra perspectiva concebimos este

aprendizaje como el grado de intervención del estudiante en el establecimiento o logro de sus objetivos, habilidades y saberes en el ámbito educativo. Es decir, se hace énfasis en la participación activa del estudiante en sus procesos de aprendizaje, pero concibiendo al docente como mediador indispensable en esta tarea. Promover el aprendizaje autónomo propicia el uso de experiencias previas, autodisciplina, motivación intrínseca; este aprendizaje estimula la creatividad, la necesidad de observación y el desarrollo del pensamiento (De Zubiría, 2011).

Dentro de las propuestas contemporáneas a nivel pedagógico, se asume una posición que dista de la escuela tradicional donde el estudiante juega un papel pasivo en las tareas escolares, pero también se distancia de las llamadas escuelas activas o Autoestructurantes, en las cuales el niño actúa en plena libertad. En esta propuesta asumimos una postura intermedia, al considerar que el aprender es tarea de muchos: del que aprende, del que enseña a aprender y del grupo al que pertenece. Desde esta perspectiva se concibe que el conocimiento puede ser reconstruido de manera activa en la escuela a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente, para ello es indispensable, como ya se afirmó, la mediación adecuada del maestro.

El rol del docente bajo esta perspectiva, es el de estimular, orientar de manera significativa al estudiante para lograr favorecer el aprendizaje deseado. El docente actúa en la mediación del significado, la intencionalidad, la motivación y la disposición para trabajar con sus educandos. “La escuela, tal como dice el proverbio chino, debería ser un lugar para entregar cañas de pescar a los estudiantes y no para entregarles pescados” (De Zubiría, 2011, 103). Bajo este proyecto de intervención pedagógica, la intención de alguna manera se recoge en estas palabras.

Anclaje desde el método de aprendizaje basado en problemas

Este método de aprendizaje surge en Norteamérica, se funda en el trabajo de desarrollo curricular orientado a encontrar una respuesta válida para resolver un problema dado (Rodríguez y Ávila, 2013). Los estudiantes deben seguir un plan de búsqueda y el profesor juega el papel de facilitador y asesor del proceso. Este método aporta elementos importantes en el desarrollo de propuestas didácticas relacionadas con la apropiación de habilidades de investigación, en la medida que plantea una ruta metodológica que contempla algunas actividades o secuencias orientadas hacia este propósito.

Para Rodríguez y Ávila (2013), el Método de Aprendizaje Basado en Problemas contempla los siguientes pasos:

1. Analizar las condiciones del problema (escenario). Discutir el escenario del problema dentro de cada equipo. Verificar que se entiende el planteamiento.
2. Hacer una lista de hipótesis, ideas o sugerencias. Estas ideas o hipótesis se verán confirmadas o refutadas conforme avance la investigación.
3. Determinar qué es lo que sabe. Añadir los conocimientos apartados por todos los miembros del equipo.
4. Determinar qué es lo que no sabe. Preparar una lista de preguntas que deben ser respondidas para resolver el problema.
5. Determinar qué necesita hacerse. Realizar un plan de investigación. Nombrar las posibles líneas de acción o investigación. Considerar los recursos disponibles.
6. Desarrollar un planteamiento del problema. Definir en una o dos líneas qué es lo que cada equipo está tratando de resolver o de producir.

7. Buscar, organizar, analizar e interpretar la información disponible. Utilizar múltiples fuentes. Ponderar las alternativas. Poner a prueba la hipótesis.
8. Preparar un reporte de hallazgos y hacer una presentación en la que cada equipo pueda hacer recomendaciones, predicciones o soluciones. Considerar el uso de equipo multimedia. (p.58).

Dentro de esta apuesta metodológica fue importante la negociación de algunos criterios organizativos gracias a los cuales los estudiantes fueron generando ciertos niveles de autonomía. En la primera etapa organizativa se acordó entre el profesor y los estudiantes que se conformarían grupos de cuatro a seis integrantes, se establecieron en común acuerdo normas básicas que guiarían el trabajo a realizar y se definieron roles como líder del proyecto, secretario, reportero, administrador de recursos, entre otros.

Como ya se mencionó, el profesor cumplió el papel, de facilitador del trabajo y la discusión al interior de cada equipo, siendo un guía, que debía estar atento a que los estudiantes investigaran y profundizaran en los problemas o conceptos planteados. El maestro también debía incentivar a la crítica dentro del grupo, sugerir fuentes de información para consultar y supervisar que los estudiantes participaran activamente en cada etapa del proceso (Rodríguez y Ávila, 2013).

2.2. Referente del área de Ciencias Sociales

Las llamadas Ciencias Sociales tienen sus inicios en el siglo XVI y se estructuran de forma definitiva entre los siglos XVIII y XIX. Sus métodos y maneras de proceder buscaban, al igual que las Ciencias Naturales, establecer leyes que explicaran los fenómenos sociales, lo cual generó serias dificultades debidas a la imposibilidad de reducir el campo de lo social

a dichas leyes (Ministerio de Educación Nacional, 2002b). A lo largo de su proceso de consolidación, las Ciencias Sociales estuvieron al servicio de intereses económicos y políticos determinados; por ejemplo, la Historia sirvió al afianzamiento de los Estados-nación en Europa (reforzar imperios, consolidar una identidad nacional, fortalecer valores patrios, definir fronteras, etcétera), y la Economía sirvió a los intereses de afianzar sistema capitalista.

Históricamente se le ha asignado a las Ciencias Sociales la tarea de comprender y explicar la vida social (Ministerio de Educación Nacional, 2002b), son ciencias de la comprensión y de la hermenéutica. Por lo tanto, su quehacer investigativo y su enseñanza escolar requieren de ejercicios complejos que ameritan tiempo, el uso de operaciones mentales superiores, y actitudes y valores que quizás desde otro campo del saber no son tan necesarios.

En el ámbito educativo, por tradición prevalecen, la Historia, la Geografía y estudio de la democracia (Ley General de Educación 115, 1994), frente a otras disciplinas como la Antropología, la Sociología o la Ciencia Política, que siempre se han circunscrito al ámbito universitario. No deja de ser problemática la enseñanza desde una perspectiva disciplinar cuando hay asuntos que desbordan este marco de análisis. De acuerdo con los citados *Lineamientos curriculares*, las asignaturas de Historia, Geografía y democracia se trabajan en los distintos niveles de enseñanza, de manera aislada, bajo esquemas temáticos yuxtapuestos, los cuales no le permiten al estudiante comprender la realidad social. Desde esta perspectiva no se pueden entender nuevas dimensiones de la vida social como la violencia, la comunicación, la pobreza, el deterioro ambiental o las relaciones de género, pues se considera que desbordan el marco de análisis de las mencionadas asignaturas (Ministerio de Educación Nacional, 2002b).

En este sentido, se reclaman cambios para las Ciencias Sociales, que permitan la comprensión de “un mundo, fragmentado pero globalizado, rico y productivo pero empobrecido, plural y diverso pero intolerante y violento, con una gran riqueza ambiental pero en continuo deterioro” (Ministerio de Educación Nacional, 2002b, p.9). Es decir, en el contexto actual, las Ciencias Sociales deben responder a los dilemas propios de las complejas condiciones de la sociedad capitalista, y esta comprensión no es posible bajo los tradicionales esquemas de interpretación de unas ciencias fraccionadas.

Cabe anotar además, la necesidad que desde las Ciencias Sociales se trascienda el énfasis tradicional puesto en el Estado, incorporando saberes de culturas no occidentales, populares y locales, en el marco del reconocimiento de minorías, de lo multicultural y lo intercultural. Es fundamental que las Ciencias Sociales sean capaces de introducir utopías, es decir, introducir el futuro como elemento de análisis y estudio (Wallerstein, 2006). Desde esta perspectiva, se busca darle apertura a las Ciencias Sociales en la búsqueda de la comprensión de realidades complejas y diversas, mediadas por amplias problemáticas que para ser entendidas a cabalidad requieren miradas inter y trans-disciplinarias.

En este aspecto, cabe anotar también, la tensión que se genera en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la historia en particular entre la necesidad y pretensión de resaltar lo local, frente a las grandes temáticas del orden nacional y mundial que nos explican y dan significado a los contenidos de nuestra historia. Desde nuestra perspectiva y a la luz de las pedagogías críticas, es pertinente considerar que la apuesta debe estar en el sentido que los niños y jóvenes comprendan que la historia es algo vivo, hecha por los seres humanos día a día. Aspecto que pareciera desdibujarse en los ejercicios de las clases tradicionales de

historia. Que los estudiantes sepan que nuestra vida es historia, que allí a la “vuelta de la esquina” nos encontramos con historias fascinantes de personas cercanas a ellos.

Al igual, desde esta propuesta se busca que los alumnos entiendan que en ese gran “rompecabezas” del orden nacional y mundial, lo local es una pequeña ficha, y que las actuaciones nuestras en el entorno responden también a la influencia de aquellas estructuras macro que nos influyen. Al igual, una mirada hacia las historias locales, es una apuesta por reivindicar políticamente estas voces que se han acallado en aquellas líneas gruesas de la historia. Que al escenario escolar pueden confluír y dialogar lógicamente las grandes temáticas nacionales y universales que nos explican como sociedad y estado, pero también las voces locales que nos susurran al oído ser escuchadas.

Es preciso resaltar el hecho que para nuestra propuesta de intervención pedagógica, abordar lo local con los estudiantes es un pretexto para decir, venga desde la escuela y las Ciencias Sociales también podemos indagar y recrear el hecho de poder hacer historia.

Es entonces, a la luz de estos planteamientos, que en esta investigación se hace énfasis en redimensionar la tradición oral desde lo local como apuesta pertinente en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica.

La tradición oral

Varios autores (Vansina, 1967; Alcina, 1990; Valverde, 2005), coinciden en afirmar que la tradición oral tiene que ver con acontecimientos, hechos, testimonios, historias, cuentos, costumbres, entre otros, que tienen en común la condición de estar en la memoria de las personas y ser transmitidos verbalmente. Las formas comunicativas de la tradición oral se van transmitiendo de generación en generación (Vansina, 1967, p.133), la oralidad es el

medio que en mayor medida utilizan las personas como forma de comunicación y transmisión de saberes, ideas, cuentos, sentimientos, que se guardan en la memoria (Erazo, 2013). “A diferencia de lo que ocurre con el código escrito, el habla no requiere de un aprendizaje formal. Se aprende a hablar como parte del proceso de socialización” (Ramírez, 2012, p.132); es así como las formas de la tradición oral perviven en la cultura a pesar de las transformaciones en los códigos de comunicación y el avance en las tecnologías de la información en el mundo actual.

Walter Ong (1982), dice que los sonidos y el habla son un modo de acción, por ejemplo, “un cazador puede ver, oler, saborear y tocar un búfalo cuando éste está completamente inerte, incluso muerto, pero si oye un búfalo, más le vale estar alerta; algo está sucediendo” (p.3). Tanto en las comunidades no letradas, como en las sociedades con culturas de grafías, la palabra y el habla trascienden el simple acto comunicativo. Al igual que acción la palabra también encarna poder, la palabra, en gran parte, es lo que nos hace seres humanos. De acuerdo con William Ospina (2017), vivimos en la agonía de convertir el mundo en palabras, la de atrapar la realidad en el lenguaje. El uso del habla es muchísimo anterior a la escritura, por ello podríamos decir que el habla es mucho más natural a la condición humana y la escritura es más cultural.

Ahora bien, las tradiciones orales son palabras que reviven el pasado, la memoria de los hombres que trasciende los tiempos y que se reproduce y recrea en el vasto mundo de la condición social de los humanos. “La tradición oral es también colectiva, pues sus relatos son también transmitidos en voz alta, conocidos y compartidos por un amplio grupo de personas” (Martín-Barbero, 1987, p.112). Las tradiciones son fuentes para el conocimiento del pasado (Vansina, 1967), se cimientan de generación en generación en la memoria de los

hombres. En este sentido, la tradición oral se convierte en una fuente histórica, que puede ser igual de valiosa que un documento o un elemento material. En el ejercicio de abordar la tradición oral local para potenciar habilidades investigativas en los estudiantes de 6° se quiso acercarse a personas de la ciudad reconocidas por poseer amplios contenidos sobre su tradición oral.

Además, la tradición oral también puede ser escrita (Ramírez, 2009), esto sucede cuando alguien la acopia, la transcribe y la publica en libros, novelas o cuentos. Muchos libros famosos surgieron a partir de historias provenientes de la tradición oral, como *Cien Años de Soledad*, o cuentos ampliamente conocidos como *Blanca nieves* o *Hansel y Gretel*. Entonces cuando se aborda la tradición oral con los estudiantes en el ámbito escolar, se implican procesos de escritura y otro tipo de representaciones como imágenes de aquellas historias, cuentos, y refranes.

Existen diversas formas de la tradición oral que vale la pena resaltar: cuentos populares, mitos, leyendas, refranes, chistes, historias, saberes sobre prácticas y manifestaciones populares, que como se dijo anteriormente, se mantienen en la memoria de las personas y que se transmiten de voz a oídos de generación en generación. A veces se considera que las tradiciones orales corresponden a algunas manifestaciones de formas de vida rurales que se encuentran en decadencia, y no es así. Las tradiciones de la oralidad están vigentes y se realizan en las plazas de mercado (urbanas y rurales), en los barrios, los parques, las fiestas, entre otros escenarios (Martín-Barbero, 1987). Por ejemplo, hay un gran auge de movimientos urbanos (de hip-hop, Rock, rituales ancestrales) asociados a las expresiones culturales de los jóvenes, en donde la palabra, el cuento, las historias y los saberes fluyen de una manera amplia en las ciudades. En Buga se vienen realizando encuentros de cuenteros

de tradición oral que se toman los parques, las escuelas y los centros culturales, en donde se vienen abriendo espacios interesantes para escuchar y compartir la palabra.

Los cuentos, como parte de la tradición oral, vienen a constituirse como una tradición en prosa, de un hecho acontecido en un pasado, que es popular, generalmente anónimo y de creación colectiva (Ramírez, 2009). Cada vez que alguien lo cuenta, le añade alguna particularidad y es de esta manera, como el cuento se va enriqueciendo y tomando diferentes tintes. “El cuento tiene razones y temas diversos que se transmiten en un momento de magia, humor y misterio que se comparten en comunidad. El narrador no existe, sin una audiencia que nutra y enriquezca su relato con su participación” (Ramírez, 2009, p.18). Los cuentos de tradición oral se convierten en un fuerte elemento de socialización, donde se relatan los ires y venires de la política, secretos de familia, amores y desamores, encantos y desencantos... las otras verdades de la vida subrepticia que recorre las calles y las mentes, los cafés y los parques.

Abordar la tradición oral desde el ámbito escolar es una apuesta por preservar o recuperar la identidad cultural de los pueblos, se busca que los niños y jóvenes que cursan estudios de educación básica, conozcan sus tradiciones a través del acercamiento, no muy común, de la escuela a su entorno de vida. La institución escolar ha sido históricamente ajena a otras miradas, como lo dice Estela Quintar, a “ver el mundo desde otros ángulos”, distintos a la visión mono-cultural emanada del colonialismo europeo. En otras palabras, como bien lo afirma Margarita Ramírez (2009), “los contenidos académicos presentan únicamente los conocimientos científicos como únicos y verdaderos, descartando cualquier otra visión del mundo” (p.26).

No se trata por supuesto de sustituir un orden cultural por otro, sino de otorgarle a cada uno la posibilidad de representación, para que puedan ser conocidos y discutidos como

una forma de apertura hacia la tolerancia, el respeto y la aceptación del otro (Ramírez, 2009). Desde esta perspectiva se plantea que “la escuela puede y debe convertirse en un instrumento básico que sepa adaptar los contenidos curriculares generales a las distintas realidades del lugar” (Rosalía y Ronda, 2015, p.4), como en este caso, la tradición oral local.

En suma, las aspiraciones de esta propuesta de investigación no son más ni menos que incorporar a la didáctica de las Ciencias Sociales la tradición oral local en una apuesta que invita a otras visiones del mundo a dialogar con los saberes previos de los estudiantes y las concepciones que provienen de las ciencias; que estos chicos tengan la posibilidad de dar rienda suelta a su espíritu natural por indagar, formularse preguntas, entrevistar a algunos adultos y qué mejor que lo puedan hacer a partir de experiencias cercanas a sus vidas; y recuperar el diálogo inter-generacional entre algunos adultos mayores de la comunidad y estos niños que se encuentran entre los 11 y 12 años, situación que no pueden vivir tan fácilmente en su vida social y familiar.

2.3. Referente desde la investigación

En el proceso de intervención pedagógica de esta propuesta, conceptos como investigación escolar y habilidades investigativas básicas, se constituyen en referentes sustanciales que permiten comprender las dinámicas sobre las cuales se fundamenta este proceso. Estas líneas, que se presentan a manera de reflexión, se sustentan en los *Estándares Curriculares de Ciencias Sociales* (2002), los *Derechos Básicos de aprendizaje en Ciencias Sociales* (2016), y los planteamientos de Marco Raúl Mejía y María Elena Manjarrés (2011) en una interesante propuesta denominada *La investigación como estrategia pedagógica*, la cual nutre el programa *Ondas* de Colciencias, orientado a promover que los estudiantes del

país generen investigaciones que respondan a la solución de problemas de su entorno, de orden natural, social, cultural o económico, entre otros.

Un componente importante que se introdujo en los *Estándares Curriculares de Ciencias Sociales* (Ministerio Nacional de Educación, 2002a) a nivel metodológico fue precisamente que los estudiantes de educación básica y media en el país pudieran desarrollar algunas habilidades básicas de investigación; en el sentido de formular preguntas, recolectar y sistematizar información de distintas fuentes y presentar resultados de esas pesquisas. A estas competencias se les conoce como el componente “me aproximo al conocimiento como científico(a) social”, porque el desafío era “formar en ciencias” (Ministerio Nacional de Educación, 2002a). Dichas competencias se van ampliando y complejizando en la medida que aumenta el grado, desde de 1° de básica primaria hasta grado 11°. Al introducir este componente dentro de los *Estándares Básicos de Competencias en el área de Ciencias Sociales* se proponía un elemento novedoso en la enseñanza del área, porque proporcionaba una ruta metodológica, es decir planteaba el qué y también algunos aspectos del cómo enseñar Ciencias Sociales.

Esta línea orientadora tiene su significado en la didáctica de las Ciencias Sociales, en la medida que insta a problematizar a diferencia de tematizar, y esto le da una condición potente de partida a la enseñanza del área. Cuando se problematiza, los temas abordados se convierten en preguntas y surge la necesidad de buscarles una respuesta. En la escuela tradicional transmisionista se enfatiza poco en las preguntas, cuando en realidad estas pueden ser mucho más importantes que las respuestas. En este sentido, la pregunta se constituye en el dispositivo pedagógico que da cuenta de la unidad entre el mundo interno y externo, entre el sujeto y el objeto. El estudiante ve su realidad, como parte de él y no como una exterioridad

(Mejía y Manjarrés, 2011). Inducir a la pregunta, problematizar en el aprendizaje de los estudiantes, es buscarle sentido al ejercicio escolar (Quintar, 2009), especialmente en las Ciencias Sociales, que como ya se dijo anteriormente, son ciencias de la comprensión.

A partir de aquellas preguntas que se convierten en un problema de investigación, se establecen caminos de búsqueda, que más que llegar a respuestas únicas e irrefutables, pretenden aprender a valorar el proceso de indagación (Mejía y Manjarrés, 2011). En la escuela, se necesita que los jóvenes sepan dónde y cómo encontrar la información y que tengan los conceptos previos para interpretarla (De Zubiría, 2017). Activar este proceso de indagación, requiere acercarse a distintos tipos de fuentes, de carácter primario y secundario, orales o escritas, caracterizarlas tomando nota de ellas y comparar la información obtenida en el proceso (Ministerio de Educación Nacional, 2002a). Este ejercicio permite la adquisición de habilidades fundamentales para el mundo académico escolar y transforma de hecho las metodologías de trabajo en las Ciencias Sociales.

Desde la perspectiva de los *Estándares*, además se busca potenciar en los estudiantes sus capacidades para expresar de manera oral, escrita o gráfica los resultados de su proceso de indagación (bien sea de forma virtual o física). Fortalecer estas capacidades está en sintonía con el desarrollo de las habilidades de lo que se denomina “el saber hacer”, específicamente con relación a las capacidades comunicativas como hablar, escuchar, escribir, leer y argumentar. Entonces, cuando se habla de habilidades básicas de investigación nos referimos principalmente a las capacidades para: formular preguntas, llevar a cabo entrevistas y recopilar información, reconocer fuentes y presentar resultados de las búsquedas.

El programa Ondas de Colciencias, una apuesta por la investigación escolar

Este es un programa del Instituto Nacional de Ciencia y tecnología (Colciencias) creado hace 15 años, cuyo propósito fundamental es acercar la ciencia a los niños y jóvenes en edad escolar e incentivar el pensamiento crítico para generar en ellos capacidades y habilidades en ciencia, tecnología e innovación (Mejía y Manjarrés, 2011). La expectativa de Ondas es que los estudiantes aborden aspectos o problemas de su entorno para ser manejados didácticamente a partir de las metodologías de investigación escolar. En este sentido, Ondas favorece:

- A los niños, niñas y jóvenes: porque encuentran la oportunidad de pensarse como investigadores, haciendo uso de sus capacidades innatas como la curiosidad, la fascinación por lo nuevo, la capacidad de preguntarse, de explorar y transformar su propio mundo
- A los maestros: ya que en la Ciencia y en la Tecnología encuentran, por una parte, una alternativa pedagógica para trabajar con niños, niñas y jóvenes a partir de sus inquietudes y de la realidad que los rodea y, por otra parte, la oportunidad de aprender con ellos en el arte de investigar y compartir conjuntamente la fascinación que esto produce.
- A las Instituciones Educativas: que podrán encontrar en el Programa Ondas una oportunidad para mejorar la calidad de la educación basada en los intereses de los niños y de su entorno.
- A las entidades que apoyan el Programa: porque tendrán oportunidad de cumplir con la responsabilidad de la promoción de la infancia y la juventud colombianas, fortaleciendo su política, misión y visión institucionales. (Colciencias, s.f)

Impulsar este programa en la enseñanza de las Ciencias Sociales abre múltiples y variadas alternativas didácticas que contribuyen a dinamizar la apuesta escolar en un área donde tradicionalmente ha prevalecido la clase magistral y el aprendizaje de datos de forma memorística y descontextualizada.

2.4. Referente legal

Dentro de la normativa y los documentos legales que le dan soporte a esta propuesta de intervención se encuentran principalmente: la *Constitución Política de Colombia de 1991*, la *Ley General de Educación de Colombia de 1994*, los *Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales del 2002*, los *Estándares Curriculares de Ciencias Sociales del 2002* y los *Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales del 2016*. En este orden de ideas, la Constitución Política de Colombia de 1991, establece en su artículo 67 que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. (Const., 1991, art.67)

Así, queda claramente estipulado que uno de los propósitos de la educación en el país es el acceso a la ciencia como uno de los bienes del acervo cultural de los seres humanos. Por otra parte, la Ley General de Educación 115 del 8 de febrero de 1994, plantea que la educación en el país persigue, entre otros, los siguientes fines:

- La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

- El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
- La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo. (Ley 115, 1994, p.4)

En este mismo orden de ideas, los *Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales* expedidos por el Ministerio de Educación Nacional plantean algunos criterios a manera de orientaciones curriculares para el área, entre ellos cabe subrayar:

- Es importante que los estudiantes se familiaricen con los métodos, las técnicas y los procedimientos de las diferentes disciplinas, como por ejemplo el diario de campo, la consulta de fuentes, el manejo cartográfico y el análisis estadístico, entre otros.
- Los estudiantes y el profesor deben hacerse preguntas significativas que permitan construir conocimientos relevantes para su formación social, para una mejor comprensión de la vida social y hacer consciente su construcción como sujetos.
- El saber sobre lo social no es exclusivo de las disciplinas sociales; por ello, la investigación social debe acudir a otras fuentes y formas de saber social como la literatura, el cine y la sabiduría popular. (Ministerio de Educación Nacional, 2002b, p.28)

En este mismo sentido, en los *Estándares Curriculares en Ciencias Sociales*, aparece un componente central orientado a que los niños y jóvenes del país puedan:

- Explorar hechos y fenómenos.
- Analizar problemas.
- Observar, recoger y organizar información relevante.
- Utilizar diferentes métodos de análisis.
- Evaluar los métodos.
- Compartir los resultados. (Ministerio de Educación Nacional, 2002a, p.6)

En este documento hay una apuesta clara de propiciar en los estudiantes habilidades básicas de investigación. Esta orientación representa un cambio significativo en la enseñanza del área de Ciencias Sociales, en la medida que se pretende que los estudiantes construyan sus propios saberes a partir de su acercamiento a distintos mediadores en este proceso, como: la red de internet, bibliotecas y museos virtuales, exploraciones en el entorno próximo, archivos de fotos y documentos familiares, las voces de distintas personas, entre otros. El maestro se constituye en facilitador y motivador de estas dinámicas escolares donde, por supuesto, hay mayores “incertidumbres”, retos y menos necesidad de control que en las clases tradicionales.

De igual forma, en el año 2016, el Ministerio de Educación Nacional pone a consideración de la comunidad académica del país los llamados *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)* que en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurales para cada grado y área. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Los *DBA* se organizan guardando coherencia con los *Lineamientos Curriculares* y los *Estándares Básicos de Competencias*, lo cual permite tener unas estructuras básicas de saber, al tiempo que se potencian habilidades y se cultivan valores ciudadanos desde las Ciencias Sociales.

3. Referente metodológico

En este aparte se hace referencia a la definición del método y el enfoque utilizado para el desarrollo del trabajo de intervención, precisando el por qué y el cómo de la apuesta metodológica y su pertinencia en los procesos investigativos que realiza el maestro desde el entorno escolar. Se precisa igualmente la ruta de las secuencias didácticas (Díaz-Barriga, 2013) utilizadas durante la fase de acción, las cuales hicieron parte de los planes de aula en Ciencias Sociales y particularmente en la asignatura de Historia. Además, se especifican las técnicas de registro y los criterios de sistematización de la información arrojada en el proceso.

3.1. Enfoque y método

El enfoque a partir del cual se sustenta este proceso de investigación es el crítico-social, siguiendo particularmente los postulados del pensamiento de Paulo Freire (1970). Desde esta perspectiva, se considera a la subjetividad como una condición indispensable e imposible de superar en la investigación, el interés de este proceso se centra en el cambio y la transformación social, partiendo del hecho que existe una interrelación dinámica entre los actores humanos y el medio social y político en el cual viven.

En consecuencia, mi trabajo de investigación se desarrolla bajo la metodología de investigación-acción (I.A) expuesta por los británicos Stenhouse (1987) y Elliott (1990), que busca básicamente estudiar una realidad educativa con el propósito de mejorarla, por lo tanto, los implicados en ella, somos los gestores de la investigación. Esta apuesta metodológica precisa una propuesta de intervención en el aula que busca mejorar las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela. Conlleva el desarrollo de un proceso de investigación en espiral, donde se identifica una problemática, se reflexiona a partir de una mirada teórica, se

planifica una secuencia de intervención que conduce a la acción, se mide el avance que esta tiene, se recogen las evidencias, y finalmente se da paso a un momento de reflexión y sistematización, para iniciar nuevamente el proceso. Precisamente asumo este método de investigación porque lo que se busca es investigar y reflexionar sobre nuestras prácticas educativas con la intención de transformarlas; la metodología de I.A. en el campo educativo busca precisamente esto.

En primera instancia, se identificó una problemática en la relación pedagógico-didáctica, y del estudiante-saber-profesor en el ambiente del aula de clases. El proceso desarrollado no se quedó en la explicación y comprensión de dicha situación, sino que se recurrió a el método de investigación-acción para llevar a cabo un plan de acción que busca mejorar no solo el ámbito de la situación particular de la problemática, sino el contexto general de la práctica, transformando, a través de esta experiencia, las acciones didácticas, mi relación con los estudiantes, las relaciones entre ellos, mi rol de maestro a nivel institucional y en general el carácter de las dinámicas de las clases de Ciencias Sociales.

El carácter de esta apuesta metodológica nos hace, a estudiantes y profesor, objeto y sujeto de investigación, en la medida que el proceso se desarrolla como investigación en el aula. Aquí cobra sentido la voz y el pensar de los estudiantes, y en mi caso, como profesor del área de Ciencias Sociales, los significados y la interpretación que se le dé a las acciones realizadas. Durante todo el proceso se requirió la participación activa tanto de educandos como del educador, así, hubo una interrelación permanente entre los actores de la realidad educativa, que permitió la reconfiguración de los roles tradicionales donde el maestro explica en el salón de clases y el estudiante “consigna” en sus cuadernos de apuntes, gestando otro

tipo de dinámicas y abriendo las posibilidades a una relación más horizontal en la perspectiva del trabajo escolar con los estudiantes.

En algunos aspectos específicos del proceso teniendo en cuenta la naturaleza del proyecto de intervención de carácter eminentemente cualitativo se tuvieron en cuenta algunas herramientas de la metodología de sistematización de experiencias y el método etnográfico.

Para el desarrollo metodológico del proyecto, en el marco de la investigación-acción, se aplica el modelo planteado por Kemmis (1988) que consta de cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. A continuación se presentan los elementos principales de estas cuatro fases:

3.1.1. Planificación

Esta primera fase tuvo como propósito profundizar en el diagnóstico de la situación problema identificada, para ello se utilizó la técnica del cuestionario escrito (ver anexo 1) (McMillan y Schumacher, 2005) que consiste en aplicar un conjunto estándar de preguntas que se plantearon para corroborar la intuición que existía inicialmente sobre el problema identificado. El cuestionario escrito se la aplicó a 10 de los 41 estudiantes del grupo 6°1, el criterio de selección fue la diversidad, intentando que se vieran representadas en la muestra las múltiples características propias del grupo. Esta técnica fue útil porque suministró información de manera más precisa sobre lo que se quería indagar.

Ahora, la información recolectada fue sistematizada y analizada utilizando una rejilla (Martínez, 2000), los datos se agruparon bajo conceptos y categorías, y fueron analizados a la luz de una serie de referentes teóricos (ver anexo 2).

3.1.2. Acción

En este momento de la investigación se buscaba intervenir de manera concreta en el aula de clase a partir de la implementación de un conjunto de actividades o secuencias didácticas (Díaz-barriga, 2013). El propósito de esta intervención era intentar resolver la problemática identificada y verificar si lo que se había planeado de verdad conducía a un mejoramiento en el trabajo con los estudiantes.

Puesto que el proyecto de investigación estuvo orientado a potenciar las prácticas y habilidades investigativas de los estudiantes a partir del abordaje de la tradición oral local, las actividades que se diseñaron contemplaron una primera etapa de sensibilización y cuatro fases más. Durante la sensibilización, los estudiantes pudieron conocer la propuesta, sus objetivos y la disposición que se debía tener para realizar el trabajo, en este primer momento se definió cuáles personas del entorno local podrían ser abordadas, se realizó un ejercicio donde se construyó una malla de preguntas relacionadas con las temáticas de la tradición oral local, como cuentos e historias de vida, y además, se organizaron las salidas a los sitios y se planificó la gestión de los permisos requeridos.

Para la estrategia de intervención se definieron cuatro (4) fases en secuencias didácticas. El carácter de estas fases responde al tipo de investigación que se definió en el marco de la maestría en Educación en el sentido de utilizar una estrategia didáctica de aula con el fin de poder reflexionar a la luz de lo que sucediera en ese proceso. Los contenidos temáticos y las habilidades a desarrollar en cada una se definen teniendo en cuenta los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, que en uno de sus apartados establece la necesidad de potenciar habilidades en los estudiantes para preguntar, recolectar información y presentar algunos resultados. Al igual se tuvo en cuenta las ideas del profesor Marco Raúl

Mejía y el Programa Ondas de Colciencias que tiene una orientación similar. La planeación y ejecución de estos procedimientos se integraron al plan de área de Ciencias Sociales, teniendo en cuenta los tiempos, los permisos y el contacto con las personas que se abordaron, etc.

La secuencia didáctica se planificó para tres (3) meses, lo cual implicó llevar a cabo varias actividades de manera secuencial, organizadas y pensadas como una unidad didáctica, algunas de estas se realizaron en el colegio y otras por fuera de la institución. Para las salidas se necesitó gestionar los permisos en la institución educativa, enviar cartas a la Casa de la Cultura, a la Academia de Historia (ver Anexo 3) y a los padres de familia, convirtiéndolos así, en aliados del proceso pedagógico que se estaba llevando a cabo.

Las fases de la secuencia didáctica se presentan a continuación:

FASE 1 “CON ENTUSIASMO NOS EQUIPAMOS PARA EL VIAJE”	
GRADO: 6° 1	
FECHA: Octubre del 2016.	
PREGUNTA ORIENTADORA: ¿Qué preparación y actividad necesitamos para aventurarnos al sueño de investigar como lo hace un científico social?	
ESTÁNDAR: Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales.	
PROPÓSITO: Desarrollar actividades orientadas a la motivación del proyecto y trabajar la formulación de preguntas con carácter investigativo sobre la tradición oral local.	
ACTIVIDADES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivación, (el asombro “video ondas”, socialización del proyecto) 2. Conformación de equipos de trabajo 3. Charla sobre tradición oral (estudiante de la lic. En historia de la Universidad del Valle) 4. Elaborar una malla de preguntas sobre tradición oral local 5. Socialización del trabajo realizado.
DESCRIPCIÓN DE LA RUTA DIDÁCTICA	Esta primera parte estuvo orientada a motivar a los estudiantes para realizar las actividades con entusiasmo y responsabilidad, a la conformación de los equipos de trabajo, a un acercamiento a la tradición oral local y a la formulación de preguntas-

	<p>problemas que permitieran ir definiendo el aspecto que cada grupo de trabajo abordaría.</p> <p>Nos acompañó en este proceso una estudiante de Licenciatura en Historia de la Universidad del Valle, que nos ayudó a esclarecer asuntos sobre la tradición oral a nivel teórico y la tradición oral en la localidad.</p> <p>Para el ejercicio de elaboración de preguntas se les facilitó una hoja a los estudiantes para que las escribieran, para ello, contaron con mi asesoría y la de la estudiante de la Universidad del Valle.</p>
EVALUACIÓN	<p>Se tuvo en cuenta la participación activa de los estudiantes en todo el proceso y por supuesto la concreción de la pregunta o preguntas- problema. Hago énfasis aquí en que los estudiantes tuvieron autonomía para escoger las líneas temáticas que les interesaran. En todo caso, la evaluación fue de carácter formativo, ya que su objetivo era retroalimentar el proceso, mediante la observación de los avances, retos y dificultades que presentaron los estudiantes en su trabajo.</p>

<p>FASE 2</p> <p>“RECORRIDO POR SITIOS DE LA MEMORIA DE LA TRADICIÓN ORAL LOCAL”</p>	
<p>GRADO: 6° 1</p> <p>FECHA: Octubre – noviembre de 2016</p> <p>PREGUNTA ORIENTADORA: ¿Cómo activar una ruta para sensibilizar a los niños con relación a la tradición oral y el reconocimiento de fuentes de información?</p> <p>ESTÁNDAR: Recolecto y registro la información que obtengo de diferentes fuentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clasifico las fuentes que utilizo (en primarias o secundarias, y en orales, escritas, iconográficas, estadísticas...). • Identifico las características básicas de los documentos que utilizo (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla, por qué se produjo). <p>OBJETIVO: Hacer un rastreo en bibliotecas y sitios de la memoria en Buga que nos permita un acercamiento a la memoria y la tradición oral local, del mismo modo que lo hace un investigador social.</p>	
ACTIVIDADES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visita a la Casa de la Cultura. 2. Visita a la Academia de Historia, a la Casa del poeta, recorrido por el centro histórico y otros sitios de la memoria en Buga. 3. Registro de la información en un diario de campo, recopilación de textos, voces sobre tradición oral y memoria.
DESCRIPCIÓN DE LA RUTA DIDÁCTICA	<p>Con estas actividades se buscaba un acercamiento a algunos sitios de interés histórico y cultural de la ciudad, donde los</p>

	<p>estudiantes pudieran poner en práctica herramientas importantes de registro de información como lo es el diario de campo y los medios audiovisuales.</p> <p>Se realizó una corta entrevista con las personas encargadas de la Casa de Cultura y demás entidades visitadas. En la visita a la Academia de Historia y a la Casa de la Cultura registramos la experiencia vivida en el diario de campo.</p>
EVALUACIÓN	<p>Se evaluó la actividad realizada integralmente, teniendo en cuenta la autoevaluación y la co-evaluación; además, se revisaron los registros fotográficos y de video, y el diario de campo.</p>

<p>FASE 3</p> <p>“HABLANDO CON LOS MAYORES, ABORDAJE DE PERSONAJES DE AMPLIA TRADICIÓN ORAL EN BUGA”</p>	
<p>GRADO: 6° 1</p> <p>FECHA: Noviembre 2016.</p> <p>PREGUNTA ORIENTADORA: ¿Qué saberes tienen guardados en sus memorias nuestros mayores sobre cuentos, anécdotas, refranes, leyendas e historias de Buga?</p> <p>ESTÁNDAR: Recolecto y registro sistemáticamente información que obtengo de diferentes fuentes (orales, escritas, iconográficas y virtuales).</p> <p>OBJETIVO: Recuperar elementos de tradición oral de la memoria de nuestros abuelos a través de entrevistas o charlas informales.</p>	
ACTIVIDADES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estructurar una entrevista a partir de las preguntas sobre tradición oral local construidas inicialmente por los estudiantes. 2. Realización de entrevistas a personas de la comunidad.
DESCRIPCIÓN DE LA RUTA DIDÁCTICA	<p>La elaboración de las entrevistas se realizaron en grupos de trabajo en un mismo espacio con todos los estudiantes del aula, la realización de la entrevista fue grabada en video y este insumo posteriormente se utilizó para elaborar un video, que sirvió como fuente o evidencia de información.</p> <p>En el marco de esta actividad, se charló con el señor Roberto Jaramillo, secretario de la Academia de Historia de Buga; el profesor Jorge Reyes, una persona conocedora de diversos cuentos, anécdotas e historias de la ciudad; y el profesor Oscar Amaya, director de la Casa de la Ciencia de Buga.</p>
EVALUACIÓN	<p>Se evaluaron las actividades integralmente y los productos que de ella surgieron, que quedaron como insumo para el trabajo posterior.</p>

FASE 4 “PRESENTANDO MIS RESULTADOS”	
<p>GRADO: 6° 1</p> <p>FECHA: Enero- febrero de 2017.</p> <p>PREGUNTA ORIENTADORA: ¿Cómo organizo y comparto con los demás el trabajo realizado?</p> <p>ESTÁNDAR: Utilizo diversas formas de expresión (escritos, exposiciones orales, carteleras) para comunicar los resultados de mi investigación.</p> <p>OBJETIVO: Presentar de manera creativa los informes finales de los trabajos realizados y la información recolectada.</p>	
ACTIVIDADES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escribir cuentos o historias locales con imágenes cuya fuente sea la memoria recuperada 2. Editar videos a partir del desarrollo del proceso de implementación realizado. 3. presentar los resultados del proceso a miembros de la comunidad educativa.
DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA	<p>En esta actividad los estudiantes debían desplegar toda su imaginación para presentar los resultados de manera creativa. A partir de la información recolectada, la tradición oral recuperada, había que narrar esas historias, teniendo presente que buscábamos fortalecer la capacidad para presentar resultados del proceso llevado a cabo.</p> <p>Los trabajos producidos en esta fase podían ser individuales o grupales.</p> <p>Finalmente, los estudiantes debían socializar los resultados con niños de básica primaria, a quienes se les leerían cuentos y con quienes se compartirían historias.</p>
EVALUACIÓN	<p>Se tuvo en cuenta la participación activa de los estudiantes en todas las etapas del proceso. También se evaluaron los productos finales (video, cuentos, participación en el evento de socialización).</p>

3.1.3. Observación

Un aspecto importante durante el proceso de investigación bajo la metodología de acción en el aula, es verificar o hacer el registro de lo llevado a cabo en la acción. Esta tarea se realizó aplicando algunas técnicas de recolección de datos de carácter cualitativo como: la entrevista (Kerlinger, 1985), la observación participante (Marshall y Rossman, 1989) registrada en un diario de campo (Restrepo, 2016), y el análisis documental (Quintana, 2006). El proceso se documentó desde su inicio, con la actividad diagnóstica y durante todo

su desarrollo, a través de registros fotográficos y videos. Las producciones realizadas por los estudiantes, materializadas en cuentos, mallas de preguntas y videos que ellos editaron, se constituyeron en elementos fundamentales a la hora de evaluar y analizar los alcances del proyecto. En los diarios de campo (ver anexos) se fueron registrando voces, comentarios, silencios y alegrías expresadas por todos los participantes.

Con la información recolectada se desarrolló un proceso de sistematización que implicó codificarla, es decir, darle un nombre y código en alusión a la técnica que se utilizó para recolectarla, la fecha, quién suministra la información, entre otros. Al haber realizado la categorización se procede a la triangulación o análisis de la información (Martínez, 2000) a la luz de los fundamentos teóricos que sustentan el proyecto de investigación y la voz mía como docente-investigador. En los anexos se evidencia una rejilla de cómo se hizo el proceso de sistematización de las actividades realizadas.

3.1.4. Reflexión

En esta etapa en particular desarrollé un momento cumbre de reflexión en el mencionado proceso de triangulación. Los resultados finales del estudio están consignados en el capítulo siguiente del presente informe. Me gustaría hacer la socialización de los mismos en el escenario de la Institución Educativa Narciso Cabal Salcedo donde desarrollo mi labor pedagógica como docente de aula en el área de Ciencias Sociales.

4. Resultados: “Entre la palabra y la reflexión”

4.1. Lo local como escenario pedagógico en las Ciencias Sociales

*Cuando yo era del pueblo
Y ese pueblo era mío
Cuando todo era grande
en mis ojos de niño.
Mi familia, mi perro, los juegos, los amigos.
Los primeros deseos y el pecado escondido*

Neco Perata

Lo local, es entendido como el escenario micro que nos sitúa en relación con los otros en comunidad, el espacio y el tiempo más próximo a nuestra vida cotidiana. En la escuela y desde nuestra perspectiva de trabajo en las Ciencias Sociales, se asume como una apuesta que reivindica el ejercicio pedagógico situado en el contexto donde perviven los estudiantes con sus dinámicas familiares, económicas, sociales, sus inquietudes y espacio vital (Mejía y Manjarrés, 2011). Lo local es “el lugar en y desde el cual un individuo o una comunidad se identifica, al tiempo que es el sitio o lugar desde el que se reconoce con otros y otras comunidades, tomando lugar dentro de la diversidad” (Monroy, 2013, p. 24). Nuestro escenario local, la ciudad de Buga (Valle del Cauca), fue el espacio en el cual desarrollamos la apuesta de ruta o secuencia didáctica de intervención (Díaz-Barriga, 2013) con los estudiantes del grado 6º1 de la I.E. Narciso Cabal Salcedo.

Buscando las palabras desde mi condición de maestro para poder narrar el proceso que se desarrolló a partir de este proyecto de investigación, encontré un poema del gran maestro popular, costumbrista argentino Edgardo Neco Perata (2011), llamado *Mi pueblo*. Tomé un fragmento de esta poesía popular como epígrafe para este apartado, porque desde que lo leí por primera vez identifiqué en él elementos que se compaginan con algunas

vivencias personales. Soy de un pueblo del Caribe colombiano llamado San Pelayo (Córdoba), que está ubicado a más de mil kilómetros de la ciudad de Buga, donde actualmente vivo y laboro. Lógicamente no es fácil ejercer como educador, especialmente de Ciencias Sociales, cuando se desconoce el carácter del entorno en el cual se enseña. Esta fue una razón muy fuerte que me motivó a emprender la aventura de abordar lo local con mis estudiantes de 6º, como una oportunidad personal para acercarme a conocer y comprender un poco más de esta ciudad y sus gentes, y dicho sea de paso, seguir uniendo lazos sociales y culturales con las personas de aquí, porque como bien decía Rabbi Grollman, “hasta el dolor compartido es dolor disminuido”.

La experiencia vivida en este proceso fue especial porque implicó llevar a cabo acciones que normalmente no se realizan en las clases convencionales desde las Ciencias Sociales. Hubo que gestionar permisos ante los padres de familia para que los estudiantes pudieran asistir a las salidas programadas, llevar cartas a las distintas entidades solicitando el espacio para hacer las visitas, hacer llamadas, establecer contactos, esperar para que dieran respuestas a las solicitudes, hacer visitas previas... en fin, dinámicas propias del proceso de intervención que en el momento de la práctica generaron tensiones adicionales a las responsabilidades de las clases.

Desde la condición de maestro, y conociendo diferentes casos donde colegas se han visto involucrados en serios problemas penales por infortunios al salir del aula con los estudiantes, sentí temor y no fue una apuesta menor reconocer los riesgos que aquellas actividades traían. Sin embargo, al hacer los recorridos con los niños, ellos contaban con

alegría: “allí vive mi tía” (T:DC3;E:M;R:2)² “alguna vez vine con mi mamá a visitar una señora enferma en aquella casa” (T:DC3;E:F;R:3) “ahí en esa cuadra que es oscura de noche disque asustan” (T:DC3;E:C;R:4), realmente su motivación disminuía aquellos miedos que eran naturales por la responsabilidad que implicaban salidas.

Vale la pena recordar que la propuesta didáctica de intervención se desarrolló en cuatro fases; dos de ellas hacían énfasis en trabajos de campo a partir de recorridos por sitios de interés histórico y cultural en la ciudad como la Casa de la Cultura, la Academia de Historia Leonardo Tascón y la Casa del Poeta, cuyo propósito era que los chicos conocieran espacios a los cuales nunca habían asistido, al tiempo que se pudiese elaborar un diario de campo sobre aquellas visitas. Otra fase implicó salidas del colegio, fue llamada “hablando con los mayores” y significó un ejercicio de charla para escuchar las historias de algunas personas referentes en la tradición oral de la ciudad y entender que las respuestas de muchas preguntas que nos hacíamos estaban en aquellas voces. Por último la fase de sistematización y presentación de los resultados, en la cual se construyeron cuentos y se socializó con otros estudiantes de la Institución Educativa.

En este aparte del presente informe se presentan los resultados y reflexiones que surgen del proceso de intervención pedagógica, a la luz desde una mirada al escenario local y sus potencialidades para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

² Estos códigos fueron los asignados en el desarrollo del análisis de los relatos de los estudiantes, y representan: T: técnica; DC: diario de campo #; E: estudiante participante en el proceso; R: relato #.

4.1.1. A la calle nos fuimos y animados estuvimos

Uno de los principales elementos que como docente descubrí en los estudiantes fue la alegría reflejada en sus rostros, sus palabras, al igual que su actitud de satisfacción al salir de la Institución y visitar los diferentes sitios del recorrido. “Profe, las clases que más me gustan son las que hacemos acá” (T:DC2;E:V;R:1), “bueno, me siento muy contenta cuando visitamos la Academia de Historia y pudimos conocer muchas cosas antiguas” ((T:DC2;E:A;R:2), “por qué no nos quedamos más tiempo para conocer más” (T:DC2;E:M;R:3), “deberíamos ir a otros sitios, a mí me dijeron que en la galería central uno también puede hacer entrevistas y sirven para el trabajo” (T:DC2;E:H;R:4), en voces como estas se refleja el sentir de estudiantes motivados frente a las actividades planteadas en el área de Ciencias Sociales, estas demuestran una actitud positiva, que se encuentra asociada con el cambio en los entornos tradicionales de enseñanza y una nueva percepción de los procesos de aprendizaje, ahora relacionados con el mundo real y concreto en el cual se desenvuelven.

Apropiarse del entorno desde la escuela, estimula la curiosidad y el deseo de indagar, porque lo que va a observar no es toda la realidad sino una porción de la misma que para ser completada necesita de apoyos conceptuales y teóricos con los que el alumno deberá haber tomado contacto antes de desplazarse al lugar elegido, para después comparar la teoría con la realidad, revalidando los conceptos y construyendo un conocimiento, sin duda, más completo y relevante (Niño, 2012, p.10).

Esta relación dinámica entre los saberes previos del estudiante y los procesos experienciales, mediados por un trabajo guiado por el docente, generan aprendizajes significativos. Muestra de ello es que al visitar la Academia de Historia Leonardo Tascón y

conocer las actas del cabildo municipal de Buga en épocas de la colonia, varios niños afirmaban “este documento es una fuente primaria” (T:DC2;E:O;R:5).

En aquellos recorridos por la ciudad, la primera visita que se realizó fue a la Casa de la Cultura, ubicada en una antigua casa de estilo republicano. Se coordinó la salida en compañía de la fundación Semilleros de Historia, una organización que tiene como propósito promover entre los estudiantes y la comunidad en general el conocimiento y valoración del patrimonio histórico de la ciudad, y que fue aliada del proyecto llevado a cabo.

En aquella visita, el director de la Casa de la Cultura socializó una exposición de fotografías históricas de distintos sitios del departamento del Valle del Cauca. Mientras los estudiantes observaban las imágenes, una niña se fijó detenidamente en una de ellas, e hizo la pregunta, “¿por qué en esta fotografía aparece un hombre colgado como ahorcado en mitad de la calle?” (T:DC3;E:C;R:5).



Fotografía 1. Visita a la Casa de la Cultura. Fuente: Archivo personal

El director explicó que aquella era una fotografía tomada en el municipio de El Cairo, ubicado al norte del departamento, en épocas posteriores al asesinato de Jorge Eliecer Gaitán. El hombre que veía la niña era en realidad un muñeco de año viejo que representaba a un campesino liberal colgado. Los alumnos anotaban en sus libretas de diario de campo ideas y comentarios que iban surgiendo.

Posteriormente, se hizo la exposición de algunas piezas arqueológicas que pertenecen a una colección que el Banco de la República tiene en la Casa de la Cultura de Buga. Estas son piezas de distintas culturas indígenas pre-colombianas, algunas son originales y otras son réplicas muy bien elaboradas que permiten caracterizar la orfebrería y cerámica de varias comunidades ancestrales como Zenú, Muisca, Quimbaya entre otras. Carlos, un niño del grado 6^o1 decía “me parece muy interesante lo que hemos conocido, estas son fuentes que podemos analizar y estudiar más para aprender mucho sobre estas culturas” (T:DC3;E:G;R:6). Los estudiantes de grado 6^o, en edades que oscilan entre los 11 y 12 años, necesitan tener un contacto visual y físico con elementos del mundo social, geográfico o histórico para poder aprender mejor (Mejía y Manjarrés, 2011).

La ciudad de Guadalajara de Buga cuenta con la Academia de Historia Leonardo Tascón, un lugar que guarda diversidad de elementos, utensilios, fotos y documentos de un gran valor histórico, que se constituyen en fuente primaria, no sólo en el contexto de la ciudad, sino también en la región del suroccidente colombiano, puesto que Buga se constituyó en épocas de la colonia, como una ciudad estratégica. La visita realizada a este sitio representó una experiencia maravillosa para los estudiantes, que les permitió situarse verdaderamente en el papel de un investigador que buscaba en todas aquellas pinturas, utensilios, objetos y documentos, el hilo conductor de tantas historias de la ciudad, que en

ese momento podían ver tan cerca que era como si estuviesen “tocando con sus manos el pasado”.



Fotografía 2. Visita a la Academia de Historia Leonardo Tascón. Fuente: Archivo personal

Los estudiantes se tomaron muy en serio su papel de investigadores, anotaban en sus diarios las impresiones que les proporcionaba toda aquella riqueza histórica guardada en aquel lugar. “Me encanta la actividad de hoy, pude aprender sobre la historia o el pasado de Buga, cosas que no sabía, sobre la fundación de la ciudad, las actas del cabildo en el gobierno de los españoles” (T:DC2;E:K;R:6) “he aprendido como hace un investigador o historiador su trabajo, él analiza todas estas cosas y saca sus propias conclusiones de su trabajo, muy interesante” (T:DC2;E:L;R:7) A partir de la mediación de la escuela y el maestro, el estudiante logra aprendizajes significativos en la medida que hay una relación (como en este caso) entre teoría y práctica (Mejía y Manjarrés, 2011).

Además, es preciso anotar, que hay una motivación del estudiante en función de la actividad o de los procesos pedagógicos que se realizan y no de situaciones previas a estas

actividades. Desde el aula de clases se les explica a los estudiantes sobre las fuentes, tipos de fuentes, pero cuando estos niños tienen la oportunidad de interactuar directamente con estas hay una apropiación mayor, tanto a nivel conceptual como de la praxis.

Los estudiantes escuchaban atentos las explicaciones de la estudiante guía de la Universidad del Valle en la Academia de Historia y hacían preguntas, “¿quién es esa persona que está en ese cuadro?” (T:DC2;E:S;R:8) “¿De quién eran estas pinturas y estos objetos?” (T:DC2;E:S;R:9).



Fotografía 3. Visita a la Academia de Historia Leonardo Tascón. Fuente: Archivo personal.

En aquel momento, era inevitable recordar cuantas hojas de cuaderno llenaban los estudiantes en el salón de clases sobre estos asuntos metodológicos de Historia y me alegraba ver cómo asumían el papel de pequeños investigadores, haciéndolo con la mayor naturalidad del caso. En la tarea diaria del proceso pedagógico con los estudiantes, insistir en los mismos caminos que no proporcionan los resultados esperados solo conduce al desgaste, es prioritario explorar otras rutas didácticas, en las cuales los alumnos puedan utilizar todos sus sentidos

en pro de un aprendizaje significativo (Rodríguez, 2016). La experiencia en la Academia de Historia fue un estímulo muy importante que movilizó los intereses de los estudiantes, el deseo de aprender, la atención y el registro fotográfico y escrito. Sin lugar a dudas, hay que aprovechar más estos espacios de aprendizaje, que permanecen como realidades lejanas de las instituciones educativas.

En aquel andar por la ciudad, estuvimos en la Casa del Poeta y el Artista, es una entidad que tiene por objeto la difusión de la cultura local. Funciona en una edificación antigua que hace parte del patrimonio arquitectónico e histórico de la ciudad. Su gestor es el señor Vidal Elías López, poeta y uno de los personajes icónicos de la Buga tradicional, una memoria viva de la ciudad, quien nos recibió para contarnos muchas historias suyas y ajenas que se guardan como un tesoro en su memoria y que se recrean cuando las comparte alegremente como lo hizo aquella tarde feliz con los niños de 6°. Como lo dice el profesor Martín-Barbero “yo descubrí que contar es la palabra más importante del castellano y de todos los idiomas... Contar es tener o no tener en cuenta al otro, eso es vital en las relaciones sociales” (2017).



Fotografía 4. Visita a la casa del poeta señor Vidal López. Fuente: Archivo personal.

Estos espacios y personajes locales que representan el devenir de una ciudad que vive las tensiones generadas entre lo tradicional y los vertiginosos cambios del mundo actual, son desconocidos en gran medida por los chicos que estudian en una institución escolar ubicada en este entorno. “Yo no conocía esta casa y había pasado por acá muchas veces” (T:DC2;E:J;R:10) “yo no sabía que en Buga había casa del poeta, muy interesante conocer la historia de este lugar” (T:DC2;E:Y;R:11).

Para terminar este aparte, vale la pena traer a colación las palabras de un alcalde de la ciudad de Montevideo, según el cual “la ciudad debe ser, para todos, desde los primeros pasos de un niño o una niña y durante toda la vida, un ámbito donde aprender. Ello construye calidad y dignidad de vida. Ello construye ciudad y sociedad” (citado por Niño, 2008, p.9).

Sin embargo, al parecer la escuela funciona a espaldas del entorno local, de la realidad cotidiana y sus problemas, y la vida misma que está inmersa en ella.

4.1.2. Lo que nos contaron por allí.

Al abordar algunas voces de la tradición oral local con los estudiantes, nos encontramos con cuentos, historias de vida y anécdotas que me hicieron transportar a épocas pasadas en mi niñez. Recuerdo con gratitud cuando escuchaba los relatos de los mayores, esas voces que a los niños de aquellos días nos tocaban el alma. A propósito, en esta experiencia de abordar la tradición oral, fue muy especial el interés que mostraban mis estudiantes por lo que contaban los personajes que abordamos. Propiciar el acercamiento intergeneracional, ayuda a tejer relaciones sociales y esta es una tarea en la que puede aportar la escuela, y en particular, los maestros de Ciencias Sociales. Para el citado maestro Martín-Barbero “si fuéramos capaces (como maestros) de empezar las clases diciendo de dónde vengo yo, de dónde vienes tú. Poner eso en común es transformar un montón de alumnos en una escuela de aprendizaje mutuo” (2017).

Una muestra de aquellas narraciones e historias de la gente es el siguiente cuento de tradición oral de Buga, recogido en aquellos andares y adaptado por niños del grado 6°1:

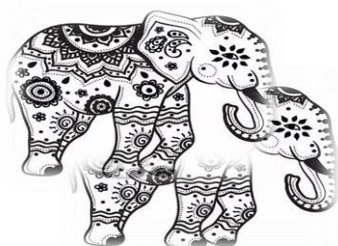
EL ELEFANTE DE VIDAL CUENTO DE TRADICIÓN ORAL

“Recuerda Vidal que en sus épocas de juventud, un día el papá lo mandó a Cali a comprar la ropa para un diciembre. Fue y regresó más temprano de lo previsto. Dice que desde aquellas épocas ya sentía sus gustos por los tragos. Regresó tipo seis de la tarde y

no se fue para su casa, sino que por el contrario entró donde su amiga Carmelita en la fuente de soda "Natalí" a tomarse sus tragos.

Llegaba el uno y llegaba el otro, los minutos y las horas pasaron. Eran como las dos de la mañana y Carmelita le dice que va a cerrar, Vidal se fue para su casa; tomó la carrera 14 hasta la calle 4 o avenida del milagroso, a esa hora no había un alma por aquellas calles. Con sus buenos tragos encima, siguió, casi enredándose con sus propias piernas. Llegando a la carrera 17 de repente ve un elefante caminando delante de él. Mira bien, se frota los ojos y dice: ¿esto qué es? ¿un elefante caminando por las calles de Buga a esta hora?, esto debe ser un espanto. Sale corriendo asustado y una cuadra más allá se encuentra con alguien y le comenta que acababa de ver un elefante caminando por la calle donde él venía; el tipo observa para todos lados, buscan y no encuentran nada por ninguna parte. El hombre le dice: ¿no será tu borrachera Vidal que te está haciendo ver alucinaciones?.

Llega a su casa, con sigilo abre la puerta y se acuesta pensando en lo que había sucedido. Al día siguiente escuchó el comentario de alguien que llegó a su casa: que se habían escapado los animales de un circo en el pueblo vecino de San Pedro. Que algunos tigres se habían comido varios perros en paloblanco. Que varias cebras las vieron cruzando el río Cauca por la palomera. Dice que se salvó de los insultos en su casa por la hora de llegar, porque desde aquella mañana no se hablaba de otra cosa por esos días en la ciudad sino de los animales que se habían escapado del circo en San Pedro".



Adaptado por: estudiantes y profesor grado 6°1

Este cuento es una muestra de los trabajos que los estudiantes realizaron a partir del abordaje de algunos personajes de la tradición oral local. Se grabaron las voces de las personas, posteriormente los estudiantes construyeron de manera individual o en parejas un

cuento y después este se reelaboró de manera grupal. Los estudiantes tuvieron una motivación especial para producir estas historias, no en función de una nota de calificación, sino porque en la misma experiencia vivida, al escuchar estos relatos, encontraron un sentido o un significado en aquello que hacían. “Mi hija está feliz escribiendo un cuento para Historia”, comentaba una madre de familia que llamó para preguntar algo en aquel entonces (T:DC3;E:D;R:7). Cuando desde la escuela y la mediación del docente se implementan estrategias didácticas que son significativas para los estudiantes, ellos aprenden más y sus producciones (como en este caso) son más elaboradas (Mejía y Manjarrés, 2011).

Ahora, re-significar estos relatos desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, permite que el estudiante conciba la Historia como una historia viva, construida por los hombres, desde los escenarios más próximos a nuestras vidas y no como un acumulado de saberes, muchas veces descontextualizados (Ministerio Nacional de Educación, 2002b). Además, tiene un valor importante el ejercicio que los niños escriban y recreen estas historias, así se les hace más fácil entender que cada libro o texto de Historia es “una versión” de lo que aconteció en algún pasado, y que hay varias versiones sobre ese mismo hecho, proceso o acontecimiento.

Llama la atención cómo los estudiantes, que normalmente se quedan cortos en sus discursos dentro del canon evaluativo del examen escrito, fueron mucho más generosos en este ejercicio de construcción escrita, para el cual abordaron algunas voces de la tradición oral local. Para renovadas apuestas didácticas, es necesario encontrar otras estrategias de evaluación de los aprendizajes y otras maneras de determinar el nivel de desarrollo de las habilidades en los estudiantes (Zamudio, 2012).

4.1.3. En cada esquina encontramos aliados

Uno de los aspectos relevantes en la implementación del proyecto de intervención fue la voluntad de colaborar que se encontró en todas las entidades y personas a las cuales se les “tocó la puerta”. Todos ellos tuvieron la disposición para facilitar los espacios y acompañamientos que requeríamos. Desde la fundación Semilleros de Historia de Buga, el historiador Samuel Delgado estuvo siempre presto a acompañarnos en varios de los recorridos que se realizaron. De la misma forma, en la Casa de la Cultura, la Academia de Historia Leonardo Tascón y la Casa del Poeta nos acogieron y respaldaron el proceso pedagógico que habíamos iniciado.

A pesar de todas las limitaciones administrativas y legales que pueda haber, la escuela no puede seguir funcionando sin aprovechar las posibilidades que ofrece el entorno en todas sus expresiones. Desde hace ya varios años, en distintas partes del mundo vienen creciendo el número de escuelas con pedagogías alternativas: escuelas para la vida. Centros educativos que mantienen una relación permanente con su entorno y la vida; donde los problemas que se abordan en la institución son los problemas sociales, económicos, familiares, ambientales, y en aquellas discusiones participa no solo el maestro y sus estudiantes, sino también padres, líderes, empresarios y en general distintos actores de la comunidad.



Fotografía 5. Recorrido por sitios de la ciudad. Fuente: Archivo personal.

Las siguientes palabras del señor Roberto Jaramillo, secretario de la Academia de Historia, evidencian la apertura de este escenario didáctico, que en épocas pasadas era vedado para la comunidad,

La Academia de Historia de Buga está a disposición de sus estudiantes para cuando soliciten hacer sus prácticas y venimos a visitar, bien lo puedan hacer. A nosotros nos complace tener a estos niños acá porque ellos se están formando y necesitan aprender mucho de la historia de la ciudad (T:E:R.J).

“Cada vez más nos damos cuenta de que los individuos se educan y son educados en diversos y distintos espacios sociales” (Niño, 2012, p. 8), de lo que se trata es precisamente de construir puentes entre la escuela y aquellas entidades y personas, que para el caso de las

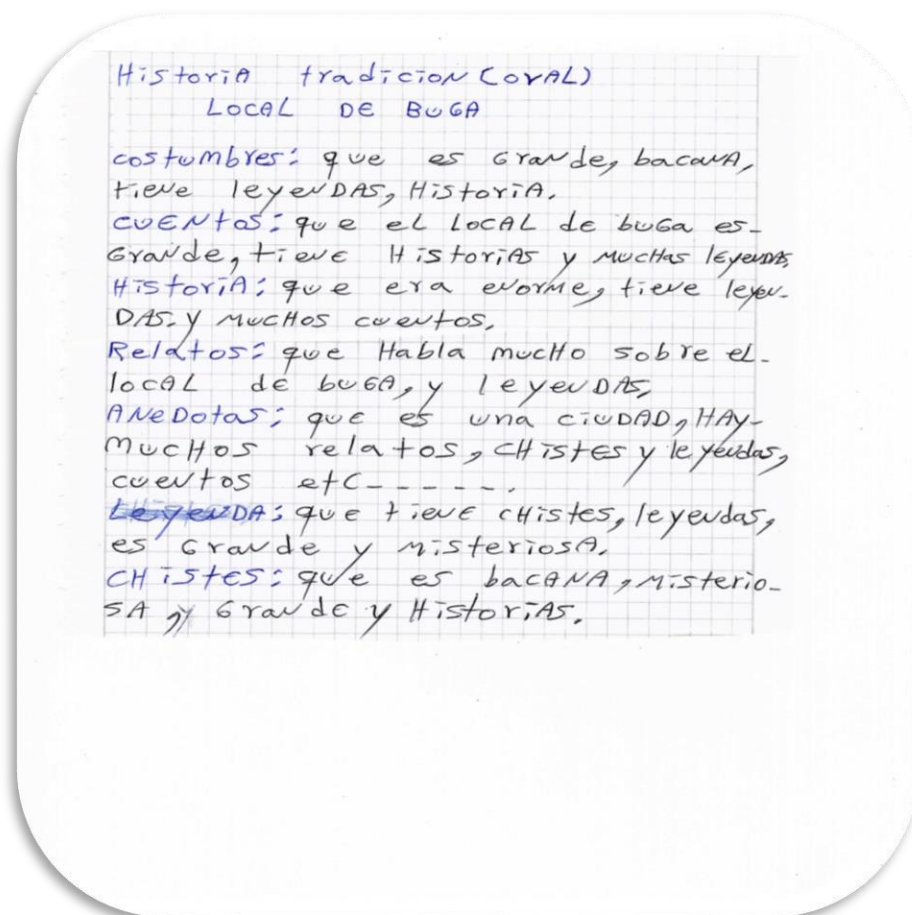
Ciencias Sociales y particularmente la Historia, posibiliten aunar esfuerzos para que nuestros estudiantes aprendan más y mejor, en distintos ambientes, que lo primero que entendamos y comprendamos sea nuestra propia realidad.

4.2. Apropiación escolar de habilidades investigativas

Desde la perspectiva del fortalecimiento de las habilidades investigativas en los estudiantes, a partir del abordaje de la tradición oral local, y tras el proceso de intervención, se precisan algunos resultados que emergieron a la luz de dicha apuesta didáctica. En primera instancia se resaltan los hallazgos generados en el ejercicio de formular preguntas con relación a elementos de tradición oral local, posteriormente se precisa la reflexión sobre las dinámicas generadas desde la experiencia en relación con la recolección de información en distintas fuentes, como también sobre los usos escolares que los niños del grado 6º1 le otorgan a los aprendizajes adquiridos.

4.2.1. Del asombro a la pregunta

En las prácticas llevadas a cabo en las clases de Ciencias Sociales, tradicionalmente había sido yo, en condición de profesor del área, quien hacía las preguntas. Fue novedoso, pero también complejo, cambiar la dinámica de la clase de Historia para que fueran los estudiantes quienes formularan las preguntas, “profe, es que no entiendo lo que tenemos que hacer” (T:DC1;E:V;R:1) decía Valentina angustiada por la actividad propuesta en aquel entonces. El resultado de aquellos primeros ejercicios de formulación de preguntas, no fue el mejor. Cuando se hizo la socialización de lo construido, la mayoría de las preguntas tenían poco sentido y no eran claras, lo que planteaban la mayoría de los estudiantes eran afirmaciones y no preguntas:



Fotografía 6. Formulación de preguntas de un estudiante de 6°. Fuente: Archivo personal.

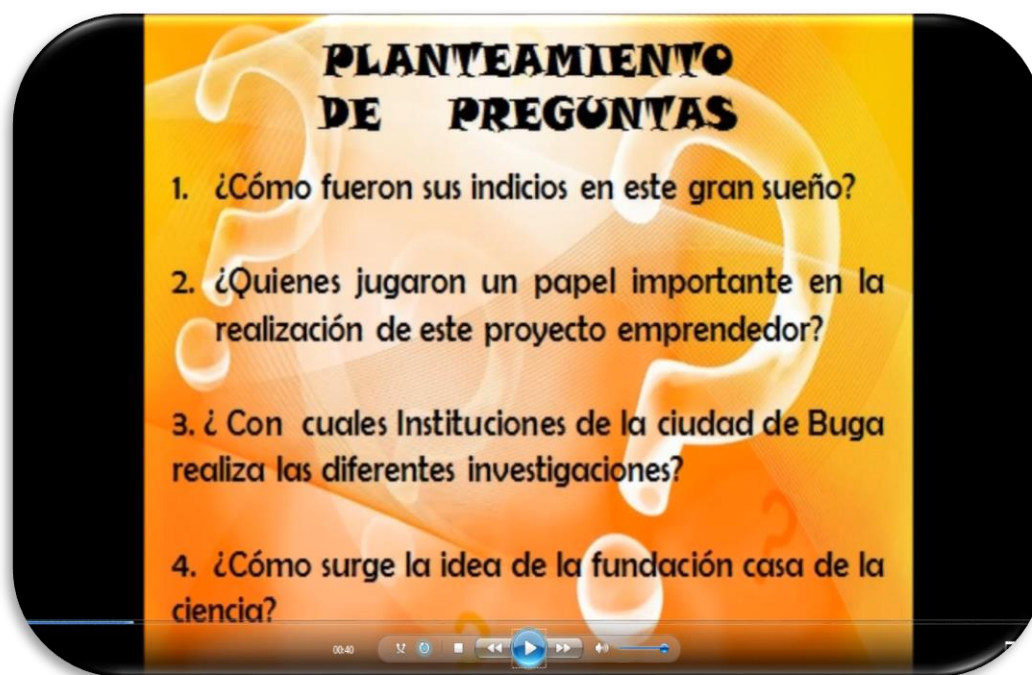
Estas dificultades evidencian, más que la imposibilidad de que un niño en edad escolar de 6° no tenga la capacidad de plantearse preguntas, que la escuela no funciona en razón de ello; además, se requiere tener cierta noción así sea muy básica de lo que se pretende preguntar. Los estudiantes cuentan con estructuras cognitivas y de lenguaje que pueden favorecer estos procesos, sin embargo, estas también se pueden constituir en un obstáculo que deben superar a la hora de formularse preguntas. Los niños de manera natural poseen la capacidad de cuestionarse, pero la escuela, desde tempranas edades, se centra en “transmitir” y responder sobre saberes o nociones ya construidas, y se olvida que las preguntas a veces

suelen ser más importantes que las respuestas. Desde la mirada de Mejía y Manjarrés (2011), “la pregunta se convierte en mediación que permite poner en marcha el proceso de aprendizaje, pero, que a su vez, en la manera de hacerla, los estudiantes expresan sus intereses problematizadores con el mundo” (p. 162).

Entonces, me preguntaba ¿cómo podían los niños formular de manera acertada sus preguntas, si poco conocían el tema de la tradición oral? Así, para la sesión siguiente invité a una estudiante de décimo semestre del programa de Licenciatura en Historia de la Universidad del Valle, que precisamente estaba haciendo su trabajo de tesis de pregrado sobre tradición oral, para que nos comentara sobre su experiencia en el proceso de investigación y nos hablara un poco sobre el tema que le concierne. También pensé en poner en escena una ayuda didáctica audiovisual, presenté el video *Programa Ondas de Colciencias*, que aborda experiencias investigativas en educación básica y media, donde los niños y jóvenes desarrollan proyectos a partir de problemas e inquietudes que surgen de su entorno.

Con estos dos elementos introducidos en el proceso la dinámica fue diferente. Los chicos se habían organizado en grupos de trabajo y se pudo hacer un acompañamiento mucho más personalizado. “Cuando observé en el video cómo esos niños hacen sus investigaciones me sirvió para saber plantearme las preguntas y me gusta mucho lo que estamos haciendo” (T:DC1;E:H;R:2). Para los citados Mejía y Manjarrés (2011) en este proceso, el adulto acompañante organiza su presencia para que sea posible construir la mediación, con las características de la negociación cultural, lo cual le permite replantear su rol tradicional y reconocerse como otro, haciéndose en el proceso” (p. 162). Como maestro, llegue a sentir que desaprendía y aprendía al mismo tiempo que lo hacían mis estudiantes.

M. D. y C. F., dos niños del grupo, me plantearon su interés en investigar sobre la Historia de vida del señor Oscar Amaya, que es gestor de un proyecto interesante en la ciudad llamado Casa de la Ciencia. Sabía también, que el éxito de lo que hacíamos pasaba por valorar la iniciativa de los niños y los intereses que los convocan, en ese sentido, les dije que no había problema y se pusieron en la tarea de elaborar sus preguntas:



Fotografía 7. Cuestionario realizado por alumnas de 6°. Fuente: Archivo personal.

Habíamos dado un paso importante porque los estudiantes entendían la dinámica de la actividad que realizábamos, poco a poco los chicos fueron estructurando sus preguntas: ¿Qué recuerda usted de cómo era su barrio en la niñez?, ¿Qué anécdotas o cuentos guarda usted en su memoria y nos desearía compartir?, ¿Qué historias le contaban sus abuelos y mayores cuando era niño? Esta tarea sin duda estaba orientada a fomentar la curiosidad y permitir aventurarnos a la incertidumbre, lo cual no eran común en las clases de Historia.

Estas preguntas representan una síntesis entre el mundo del niño, la niña y el joven, y su representación del contexto y la realidad que lo rodea (Mejía y Manjarrés, 2011).

El mundo contemporáneo, caracterizado por el flujo de grandes volúmenes de información, exige personas con habilidades y capacidades que se deben potenciar desde temprana edad, una de ellas es precisamente aprender a cuestionarse, problematizar las situaciones del entorno para buscarle soluciones. Una escuela anclada en el tiempo, rutinaria, que pretende seguir transmitiendo información aislada del contexto de los estudiantes, en esta época difícilmente puede entusiasmarlos.

4.2.2. “Cuando hago entrevistas, parece que fuera periodista”

Aquellas preguntas que los estudiantes se formularon no quedaron como letra muerta o un ejercicio aislado, las inquietudes y las socializaciones de aquellos días nos condujeron a abordar con intencionalidades específicas y consientes a algunas de las personas y entidades que se han venido mencionando. Una niña jocosamente decía “haciendo estas entrevistas parece que fuera periodista” (T:DC3;E:V;R:8).

Esta experiencia brindó unos saberes especiales:

- Los estudiantes comprendieron que hay saberes populares valiosos que pueden tener cabida en el escenario escolar.
- Aquellos conceptos vistos tradicionalmente en la asignatura de Historia como fuentes orales, documentales y objetos, pudieron ser aprendidos de forma experiencial, pudiendo incluso tener a algunos de ellos en sus manos.
- Se propicia un acercamiento /reconocimiento intergeneracional muy especial, que ayuda a tejer relaciones.

- Se pasó de la apatía a la empatía (fue evidente el placer de los niños al escuchar las voces de los mayores).



Fotografía 8. Entrevistas. Fuente: Archivo personal.

4.2.3. Sistematizar los resultados, “cuando escribo me hago inmortal”

En las distintas etapas de la intervención didáctica se dio un acopio de información que se presentó en informes de distinta naturaleza: mallas de preguntas, como las referenciadas anteriormente; videos que los mismos niños editaron, en los cuales se presentaron cuentos e historias de vida; videos elaborados con secuencias de fotografías que ellos tomaban con sus celulares; y cuentos que escribieron a partir de anécdotas e historias que escucharon, ejemplo de ello fue el cuento “El elefante de Vidal”. Otra de aquellas historias de la tradición oral reconstruidas en este proceso es la siguiente:

Don Juan salió de su casa en el barrio Ricaurte aquella tarde de viernes, era eso de las 4:10 p.m. y el calor a esa hora lo desesperaba. Como de costumbre se fue a tomar sus cervezas al tradicional bar Las Acacias, a una cuadra del parque Cabal, enfrente de la funeraria San Miguel. Iba siempre a escuchar su buena salsa de la vieja, de la brava, su música preferida. Se encontraba siempre en aquel lugar con algún amigo que le hacía compañía. Aquel día ya se había tomado tres cervezas, cuando llega José uno de sus viejos amigos que hacía días no lo veía. Siéntate le dice, tómate una cerveza. Se tomaron entre cuentos la primera, la segunda, la tercera cerveza. Se levanta José de la mesa y le dice: ya me voy porque tengo un compromiso ahora a las 5:00 y no puedo quedar mal, así se despiden y se va. Habían pasado escasos diez minutos de aquel momento cuando llega Don Jaime, otro de sus buenos amigos. Siéntate le dice Juan, de dónde vienes con ese vestido como si fueras para un entierro. ¡Juan no lo sabías!, hombre se murió José y lo están velando allí en la funeraria San Miguel. Dicen las malas lenguas que Juan no volvió a tomar más sus cervezas en Las Acacias y que a José lo enterraron a las 5:00 de la tarde... La misa fue en la Iglesia Santo Domingo.

Adaptado por estudiantes y profesor grado 6°1

4.2.4. Socialización y uso escolar de saberes adquiridos

Para la socialización de los trabajos se nos ocurrió invitar a algunos grupos de básica primaria para contarles aquellas historias y que escucharan otras lecturas de cuentos tradicionales. Se adecuó el espacio, se elaboraron carteleras y los estudiantes llevaron un vestuario distinto al uniforme. Decía mariana una niña del grado 4° “me gustó mucho los cuentos que nos leyeron, yo no los conocía” (T:DC3;E:A;R:9)



Fotografía 9. Socialización de los trabajos. Fuente: Archivo personal

Fotografía 10. Socialización de los trabajos. Fuente: Archivo personal



5. Conclusiones y Reflexión Final

El presente capítulo de conclusiones y reflexión final está planteado en una perspectiva amplia, que incluye no solo algunos elementos concluyentes del trabajo de intervención en aula, sino ante todo las reflexiones que detonaron de los resultados de este proceso, y que fueron parte de mi experiencia personal como maestro en el proceso de la Maestría en Educación realizada en la Universidad del Cauca, puesto que el ejercicio investigativo que se expresa en este informe final fue transversal a todo el desarrollo de la maestría.

El primer elemento que quiero rescatar al hacer el balance de este proceso, es que hay que valorar el hecho de que por primera vez en Colombia hay un proyecto de capacitación para los maestros como este, financiado por el Estado. Las personas necesitamos de oportunidades, especialmente en casos como los nuestros, donde a veces no son suficientes las iniciativas personales de autoformación, frente al reto cotidiano de educar a los niños y jóvenes que llegan a nuestras instituciones bajo complejas situaciones de orden emocional, cognitivo, familiar y de valores.

La Universidad del Cauca, a través de este programa de Maestría en Educación, nos ofreció, tanto en la parte administrativa del programa, como en los maestros que nos acompañaron en cada seminario, personas con un alto nivel de formación, compromiso y una condición humana excepcional, que nos exigieron, nos orientaron y motivaron constantemente para sacar este proceso adelante. Es necesario que proyectos como *Becas para la Excelencia Docente del Ministerio de Educación Nacional*, sean políticas

permanentes que permitan una articulación, donde los docentes de educación básica y media podamos interactuar y reflexionar con profesores de educación superior. Desde la perspectiva del profesor Carlos Vasco (2006) es necesario articular los distintos niveles de educación si se pretende mejorar sustancialmente la educación en el país.

Como ya se anotó, la realización del proyecto de intervención fue transversal a todo el proceso de formación, en él, se fueron implementando las herramientas teóricas, metodológicas y pedagógicas que se iban gestando en las reflexiones y el trabajo de los seminarios. Hubo novedades, como trabajar bajo la metodología de investigación-acción, y también dificultades, porque implicaba realizar procesos distintos a los que comúnmente se hacían en clase. Para Aguirre y Jaramillo (2008), la investigación en el aula y la institución educativa debe incomodar la normalización y permitir que el maestro se cuestione permanentemente frente a las diferentes posibilidades de circulación de saberes en la escuela.

Durante la realización de esta apuesta didáctica, he podido constatar en las expresiones de los rostros de mis estudiantes que sí es posible aprender con alegría en las clases de Ciencias Sociales. El carácter monótono, rutinario, poco llamativo de las clases ha sido transgredido; estos espacios pedagógicos son cada vez más pertinentes, ahora están en función de potenciar capacidades de pensamiento, de comprensión del mundo social y del desarrollo de habilidades necesarias para la vida. Tengo el pleno convencimiento que hoy soy un maestro que piensa mucho más sobre su quehacer en la institución escolar. No creo poseer todas las alternativas para hacerle frente a las problemáticas que diariamente se me presentan, pero si estoy convencido que la “caja de herramientas” que he podido construir a partir de la maestría está mejor equipada para enfrentar esos retos que a diario depara nuestra compleja pero fascinante labor.

Debo afirmar que después de haber cursado la Maestría me siento más realizado con lo que hago, puesto que veo, con satisfacción, otras dinámicas en el trabajo cotidiano con los alumnos: ahora los estudiantes participan mucho más en clase, trabajan con mayor autonomía en las actividades asignadas, y ha mejorado sustancialmente su disciplina, comportamiento, y convivencia en el colegio. Estos logros me impulsan a seguir mejorando, porque percibí que sí es posible lograr cambios sustanciales. De acuerdo con estudios realizados en el país (Icfes, 2012) sobre las características de los colegios con mejores desempeños, evidencian que los maestros en esas instituciones generalmente presentan un mayor grado de satisfacción con lo que hacen y de realización personal con su profesión.

Otro elemento interesante que me queda en este proceso, es el acercamiento a un acervo teórico bastante amplio, desde las Ciencias de la Educación, las Ciencias Sociales, la investigación y la literatura entre otras áreas. Se trabajaron distintos autores, muchos de ellos que no conocíamos y que ahora se constituyen en una fuente de referencia que debe seguir nutriendo nuestra reflexión y acción. Después de este tiempo de estudio riguroso percibo gratamente que han aflorado en mí nuevas expresiones de la creatividad cuando debo imaginar nuevas formas para desarrollar mi quehacer pedagógico. Esta condición seguramente también se debe a estos ejercicios de lectura.

El trabajo de investigación e intervención permitió contextualizar saberes a la luz de las necesidades de los estudiantes, recuperando el entorno local como espacio de aprendizaje y priorizando en perspectivas locales no hegemónicas que normalmente no se tienen en cuenta en los planes de área de las Ciencias Sociales. A lo largo del proceso involucramos a otras personas como compañeros docentes, la Casa de la Cultura, la Academia de Historia, la Casa del poeta y la estudiante de la Universidad del Valle, lo cual dio una dinámica distinta

al trabajo realizado. Es necesario validar la pertinencia de involucrar en el escenario escolar a otros actores de la comunidad que están en disposición de aportar elementos valiosos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La escuela no puede ser una “isla” que funciona a espaldas de las realidades, potencialidades y problemáticas del contexto.

El uso de la tradición oral local permitió recrear con los estudiantes prácticas investigativas de las Ciencias sociales. El hecho de formular preguntas, reconocer distintas fuentes en los trabajos de campo desarrollados, acopiar información en diversos formatos (fotografía, videos, diario de campo) y ante todo, producir cuentos e historia de vida a través de videos, potenció habilidades básicas de investigación, gracias a las cuales los niños ahora tienen mayores herramientas que les permiten auto-gestionar sus saberes. Desde la década de los ochenta del siglo pasado, dentro de los enfoques pedagógicos venidos desde las epistemologías del sur se plantea la idea de que “el acercamiento al conocimiento, la ciencia y la tecnología se puede realizar haciendo de la investigación una actividad de niños, niñas y jóvenes” (Mejía y Manjarrés, 2011, p.138).

Me parece que este proyecto de intervención es una apuesta importante por el cambio. Es fundamental desde la escuela fomentar la curiosidad en los niños, que ellos tengan la oportunidad de vivenciar la experiencia escolar, de aportar, producir, caminar las calles, y desarrollar de la mejor manera su potencial creativo, dejando de ser sujetos pasivos receptores de información. La propuesta, más allá de buscar unas respuestas a las inquietudes que surgieron, buscaba dejar una semilla para que los niños puedan seguir indagando, sabiendo que el mundo de la vida está lleno de problemas que ellos, en compañía de sus profesores, pueden abordar y darles una explicación determinada.

Para el año lectivo 2017 se presenta una posibilidad de articulación del área de Ciencias Sociales, con Filosofía y Lengua Castellana. Al conocer mi trabajo de investigación, un compañero se mostró interesado en desarrollar un trabajo interdisciplinario desde una mirada de lo local. Así, empezamos a trabajar esta propuesta para el grado 10º, la hemos denominado “Buga, ciudad educadora”, en ella incluimos elementos metodológicos que utilicé en el proyecto como la formulación de preguntas, entrevistas y salidas pedagógicas. Estas alternativas de articulación entre diferentes áreas del saber se deben seguir fortaleciendo a nivel institucional.

Varios docentes de la Institución tenemos la idea de continuar algunas líneas investigativas y de sistematizar las experiencias significativas. La meta es involucrar el mayor número de profesores en estos procesos, algunos compañeros que no estuvieron en la maestría ya se han unido a esta iniciativa que seguramente va a seguir fortaleciéndose. Creo en la necesidad de registrar lo que hacemos, hay experiencias de profesores, tanto en primaria como en bachillerato, que les han dado resultados enormes, pero no se conocen, porque simplemente no queda un registro de ellas. Espero que sea esta la mejor ocasión para concretar estos esfuerzos.

Hubo dificultades y seguirán existiendo, actividades que no se han podido concretar, celos profesionales de algunos compañeros que no estuvieron en este proceso, fallas en la comunicación, e incertidumbres y temores al cambio. Pero si algo debe generar un proceso de formación como el que llevé a cabo en la Maestría, es precisamente, tener la capacidad de leer todas las realidades del contexto social, y estar abierto a los procesos y las críticas sin percibirlos como un ataque personal, sino como una oportunidad para mejorar.

Queda la propuesta de algunos profesores de línea de escribir un artículo sobre este informe final y compilarlo, junto a otras investigaciones, para publicar un libro. Vamos a seguir trabajando en función de este propósito, porque de lo que se trata precisamente es que los logros alcanzados con nuestros esfuerzos no se queden en el anonimato. Cuando escribimos para que muchos nos puedan leer hay una motivación adicional. Vale la pena contar esta experiencia porque ha sido enriquecedora y nosotros, los maestrantes, nos hemos venido transformado a través de ella. En la labor docente con los niños y jóvenes somos constructores de vida y esperanza, la Maestría en Educación de la Universidad del Cauca ha sido una oportunidad que nos ha dado la vida para alimentar esa esperanza, seguir creyendo que la educación es la principal herramienta para promover el cambio social y la construcción de un mundo más justo y humano, y que nuestra presencia es vital para lograrlo.

Bibliografía

Aguirre, J. C. y Jaramillo, L.G. (2008). Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar de moda. *Revista Investigación pedagógica*, 11(1), 43-54.

Alcina, J. (1990). *Indianismo e indigenismo en América*. Madrid, España: Alianza.

Álvarez, G. (2012). *Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/21946/Documento_completo__.pdf?sequence=3

Álvarez, M. (2002). La historia local: un guión para la puesta en escena de una estrategia didáctica. *Revista de educación y pedagogía*, XIV(34), 151-164. Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3088/1/AlvarezMarta_2002_hist_oriaparapuestaestrategiadidactica.pdf

Aravena, P. y Sáenz, G. (2014). *Tradición oral en el aula*. (Tesis de pregrado) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1305/tpemu%2010.pdf?sequence=1>

Barbero, M. J. (1987). *Procesos de comunicación y matrices de cultura. Itinerario para salir de una razón dualista*. México D.F., México: Felafacs, Ediciones Gustavo Gili.

Barbero, M. J. (31 de enero de 2017). Necesitamos jóvenes problemáticos. *El espectador*. Recuperado de <http://colombia2020.elespectador.com/pedagogia/necesitamos-jovenes-problematicos-jesus-martin-barbero>.

Colmenares, A. M. (2008). Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. La investigación-acción. *Revista de Educación Laurus*, 14(27) 96-114. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) *Ley General de Educación*.

Constitución Política de Colombia. (1991) 19 ed. Panamericana.

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e innovación, Colciencias. (s.f.) ¿Qué es el programa Ondas? Recuperado de: <http://www.colciencias.gov.co/portafolio/mentalidad-cultura/vocacion/programaondas>.

Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Autónoma de México. Recuperado de: http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-acción*. Barcelona, España: Laertes S.A.

Kerlinger, F. (1985). *Investigación del comportamiento*. Santiago de Chile: McGraw-Hill

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid, España: Pearson Educación S.A.

Mejía, M. y Manjarrés, M. E. (2011). La investigación como estrategia pedagógica. Praxis y Saber. *Revista de investigación y pedagogía*, 2(4), 27-177. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4044548.pdf>

Ministerio Nacional de Educación (2002a). *Estándares curriculares en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Mineducación.

Ministerio de Educación Nacional. (2002b). *Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales*: Bogotá, Colombia: Mineducación.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Estudios sobre la calidad de la educación en Colombia*. Bogotá: Mineducación, Icfes.

- Ministerio de educación. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Mineducación.
- Molineros, L. (2009). *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia. La visión de los fundadores*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca y de Antioquia.
- Monroy, C. L. (2013). *La historia local como estrategia pedagógica para la enseñanza de las ciencias sociales*. (Tesis de especialización) Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá, Colombia.
- Quintar, E. (Mova: Centro de Innovación del Maestro) (2015). *Didáctica no Parametral*. [Video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-atcrzxEBo>
- Niño, M.C. (2012). *Las salidas escolares en la educación primaria*. (Tesis de pregrado) Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura*. México D.F, México: Fondo de cultura económica.
- Perata, N. (2011). *Mi pueblo, poesía*. Argentina. Recuperado de: <http://www.loscuentos.net/cuentos/local/necoperata/>
- Institución Educativa Narciso Cabal Salcedo. (2016) *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*.
- Quintana, A. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/3634305/Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana>
- Ramírez, M. (2009). *Tradición oral en el aula*. San José de Costa Rica, Costa Rica: Coordinación educativa y cultural centro América CECCLSICA.
- Ramírez, N. (2012). *La importancia de la tradición oral: el grupo Coyaima - Colombia. Willermo de Ockham*. 10, (2), 124-143. Recuperado de: <http://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/2365/2078>

- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Bogotá, Colombia: Envién editores.
- Rodríguez, Á. y Ávila, R. (2013). *Plan de Desarrollo Curricular*. Barranquilla, Colombia: Fundación Terpel Enseña.
- Rodríguez, N. (2016). *Neuroeducación para padres*. Bogotá, Colombia: Ediciones B. S. A.
- Rosalía, P. y Rionda, P. (2015). *La revalorización de las tradiciones orales. Módulo II: la tradición oral en el aula*. Recuperado de: https://insupsantaines.edu20.org/files/680461/MODULO_II_Tradicion_oral_en_el_aula_lmsauth_5872262194caacd8f82a38a7ceb6cc3e58ae7c1e.pdf
- Suarez, M. (2002). *Algunas reflexiones sobre investigación-acción colaboradora en educación*. Recuperado de: http://www.docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf
- Salcedo, J. (2009) Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Recuperado de: <http://file.redalyc.org/articulo.oa?id=457545096006> ISSN 0188-8838
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Valverde, A. (2005). *La tradición oral: entre la enseñanza y la historia*. Recuperado de: <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/INT/article/download/807/817>
- Vansina, J. (1967). *La tradición oral*. Barcelona, España: Editorial Labor.
- Vargas, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?*. Jalisco, México: Etxeta.
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.

Zamudio, J. (2012). *Aportes de la didáctica de las ciencias sociales a la educación comprensiva*. Cali, Colombia: Feriva.

Zubiría, J. (2011). *Las competencias argumentativas: la visión desde la educación*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Anexo 1**I.E. NARCISO CABAL SALCEDO
CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO CLASE DE HISTORIA 6°**

Te sugiero responder las siguientes preguntas de la forma más real y honesta posible. Los resultados son exclusivamente para un trabajo académico que busca mejorar la enseñanza de las Ciencias Sociales.

1. ¿Para ti que es investigar?

2. ¿De dónde crees que surgen los temas, ideas o contenidos que se imparten en las Ciencias Sociales?

3. ¿En alguna ocasión usted ha participado o realizado alguna investigación?, ¿De qué tipo?

4. ¿Qué pasos básicos conoce usted de un proceso de investigación?

5. Si usted tuviera que investigar el problema de: ¿cómo influyen los programas de la T.V. que ven los jóvenes de 14 a 16 años en sus gustos o manifestaciones sexuales? ¿Cómo lo haría?

6. ¿Le gustaría que se incluyeran en las Ciencias Sociales temas o asuntos locales, o sea de Buga?

GRACIAS.

Anexo 2: Rejilla de sistematización actividad diagnóstica

OBSERVACIÓN

<p>1. El saber conceptual sobre la práctica de investigar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -el concepto de investigación. - saber sobre fuentes y/o tipos. - concepto de sistematizar. -saberes propios del área. 	<p>En su mayoría los estudiantes confunden el término investigar (práctica de llegar a un nuevo saber) con la consulta. No saben que son las fuentes y para qué se utilizan en el proceso de investigación. Los estudiantes dicen que los saberes que están en los libros de sociales fueron creados por quien los escribió o que tal vez los sacó de internet.</p>
<p>2. Dominio de elementos metodológicos básicos en investigación</p>	<ul style="list-style-type: none"> -conocimiento de rutas metodológicas. - búsqueda de información -el uso de fuentes. - manejo de herramientas para la investigación 	<p>Los estudiantes no tienen un dominio de ni el saber sobre rutas metodológicas básicas en ciencias sociales. No relacionan la elaboración de preguntas, el planteamiento de hipótesis,</p>
<p>3. Aprendizaje autónomo</p>		<p>No existen prácticas de estudio u aprendizaje autónomo de los estudiantes. No identifican rutas claras de búsqueda de información, no utilizan planes de búsqueda de información y es poca su reflexión sobre su auto-aprendizaje.</p>
<p>4. Motivación sobre estudios locales (buga)</p>		<p>Todos los estudiantes entrevistados sienten gusto que se incluyan asuntos locales en las clases de ciencias sociales.</p>

Anexo 3: Carta a la Academia de Historia Leonardo Tascón

DR. ROBERTO JARAMILLO
ACADEMIA DE HISTORIA LEONARDO TASCÓN
GUADALAJARA DE BUGA- VALLE DEL CAUCA

Cordial saludo

Me dirijo a usted con el propósito de solicitarle un espacio para visitar la Academia de Historia con mis estudiantes del grado 6° de la Institución Educativa Narciso Cabal Salcedo en donde soy profesor del área de Historia. Actualmente estoy realizando una Maestría en Educación con la Universidad del Cauca, en la cual he venido implementando un proyecto de intervención pedagógica sustentado en el abordaje de lo local, la Historia, el reconocimiento de fuentes, la arquitectura y la tradición oral de la ciudad como apuesta didáctica en el proceso enseñanza- aprendizaje con los estudiantes, y sé que la Academia de Historia nos brinda una rica posibilidad en este sentido.

Los estudiantes reciben clases en la jornada de la mañana, es un grupo de 45 chicos y se me dificulta un poco salir con un grupo tan numeroso. Entonces la idea sería que, si nos brinda el espacio de visita, sea en la jornada de la tarde, puede ser a partir de las 2:00 pm. Dado el caso, podrían ser dos grupos de 21 o 22 estudiantes, en dos días distintos. Le agradecería de sobremanera una respuesta positiva a la presente misiva y quedo atento a su respuesta.

Cordialmente,

Lic. MILTON CÉSAR HERNÁNDEZ VÁSQUEZ
DOCENTE I.E. NARCISO CABAL SALCEDO
CEL: 316 3414388

Anexo 4: Diario de Campo

<i>FICHA DE REGISTRO</i>	
<i>FECHA:</i> 22 de sep. 2016.	<i>N° DE REGISTRO:</i> 1
<i>LUGAR:</i> I.E. Narciso Cabal Salcedo	
<i>NOMBRE DEL OBSERVADOR:</i> MILTON CESAR HERNÁNDEZ VÁSQUEZ	
<p><i>TEXTO DE LA NARRACIÓN:</i> “noto los estudiantes con expectativa frente a lo que se va a realizar. Cuando observan el video del proyecto Ondas de Colciencias hay mucha atención. Hay una participación más de lo normal cuando se comenta sus apreciaciones del video observado. “Después de ver el video, ahora entiendo qué es lo que vamos a hacer” (Mariana v.) Cuando estuvo la estudiante de Univalle Ximena hablándoles de tradición oral en Buga estuvieron muy atentos. “veo muchos rostros de sorpresa, los estudiantes que normalmente hay que llamarles la atención sobre el silencio están muy atentos”. Ellos no sabían que nos iban a acompañar otras personas en este proceso. Había una motivación especial de los estudiantes frente a las actividades realizadas, se les nota su interés especial por participar, el rostro de muchos de ellos estaba cargado de expresiones positivas”.</p> <p>Posteriormente, cuando hicimos la actividad de la formulación de preguntas en compañía de la estudiante de la Universidad del Valle, los estudiantes estuvieron muy concentrados en la actividad. “a mí me gustaría investigar sobre la historia del barrio” dijo: f.b.</p>	
<i>COMENTARIOS DEL INVESTIGADOR:</i>	
<p>Un balance general de las actividades realizadas: Hubo una expectativa frente a las actividades realizadas, los estudiantes participaron con sus puntos de vista, opiniones en la socialización que hicimos. Algunos estudiantes no entendieron la actividad en la formulación de preguntas. A los estudiantes les pareció muy interesante el video Ondas de Colciencias. Se comenzaba a entender que un proyecto de investigación parte de una pregunta, de cuestionarse uno sobre algo que le rodea del mundo o del entorno.</p> <p>Me llamó la atención que los estudiantes no preguntaron si se iba a calificar o no el ejercicio escrito de formulación de preguntas.</p>	

Anexo 5: Rejilla de Sistematización de Actividades

Actividad No. 2. “ NOS EQUIPAMOS PARA EL VIAJE” SOCIALIZACIÓN DEL PROYECTO- FORMULACIÓN DE PREGUNTAS	
¿Cuándo se realizó?	Septiembre 21 y 28 del 2016
Lugar en el que se realiza la actividad	Salón de clase, biblioteca IE
Objetivo de la actividad	Dar a conocer el proyecto a los estudiantes de 6°, motivarlos para su realización y potenciar la capacidad en ellos para formular preguntas sobre la tradición oral local las cuales se pudiesen convertir en problemas de investigación o guías de búsqueda de información.
Tiempo de duración de la actividad	Cuatro horas
Preparación de la actividad	Se dispuso todos los materiales y medios para realizar la actividad, con anterioridad había preparado esta etapa de la secuencia didáctica; la explicación a los estudiantes sobre el proyecto, búsqueda de un video del proyecto Ondas de Colciencias y la participación de una estudiante del programa de Licenciatura en Historia de la Universidad del Valle que nos iba a acompañar en el proceso y hablar sobre la tradición oral.
Requisitos de los participantes para estar en la actividad	Su entera disposición para desarrollar la actividad, utilizar la creatividad y el asombro, elementos básicos de toda persona que inicia una actividad investigativa. Asumir con el mayor compromiso y responsabilidad el proyecto que iniciábamos.
Participantes de la actividad	41 niños estudiantes del grado 6°1 de la Institución Educativa Narciso Cabal Salcedo.
Elementos del contexto para resaltar	La ciudad de Guadalajara de Buga tiene un legado arquitectónico-histórico y una gran riqueza en diversas manifestaciones culturales y de tradición oral, lo cual incita a realizar procesos pedagógicos alrededor de estos asuntos locales. Esta condición facilitó y motivó a los estudiantes en el interés por el trabajo a realizar.
Materiales utilizados	Los materiales básicos utilizados fueron: Video, televisor, computador, fotocopias, papel, cámara fotográfica.
Descripción paso a paso de la actividad	Se inicia la actividad con la presentación del proyecto a los estudiantes donde, como profesor del área, les doy a conocer los objetivos de la propuesta y en general qué pretendemos realizar de ese momento en adelante. Les hice entrega a los estudiantes del documento de la secuencia didáctica y les expliqué cada fase de ella insistiendo en la necesidad de participar activamente en cada una. Posteriormente observamos el video Ondas de Colciencias que muestra en qué consiste este programa y muestra algunas experiencias de cómo niños y jóvenes de distintas regiones del país desarrollan experiencias de autogestión de sus saberes y lo hacen motivados porque les agrada esta manera de vivir el saber que pasa por su interés. Les hice algunas

	<p>preguntas sobre el video y ellos consignaron sus respuestas e hicieron algunos comentarios.</p> <p>En otra sesión de esta misma secuencia nos acompañó la estudiante de la Universidad del Valle, quien nos compartió algunos trabajos que ha realizado sobre tradición oral en Buga y estudio de la arquitectura de la ciudad. Ella ha realizado un trabajo sobre estos asuntos, los estudiantes participaron activamente y quedaron muy satisfechos con la charla.</p> <p>Seguidamente hicimos un taller sobre la formulación de preguntas sobre tradición oral local que a ellos como estudiantes les llamase la atención. Se depuraron las preguntas, algunas se corrigieron y se consolidó por grupos de trabajo una malla de preguntas sobre cuentos e historias de tradición oral en Buga.</p> <p>Finalmente se hace el cierre de la actividad invitando a los estudiantes a continuar con el proceso que iniciábamos.</p>
Evaluación de los aprendizajes generados en esta actividad	Se tuvo en cuenta la participación activa de los estudiantes en todo el proceso, se valora la calidad del trabajo realizado: sus reflexiones con relación al video de Ondas y la formulación de preguntas.
¿Cómo se puede mejorar esta actividad para una próxima implementación?	El ejercicio realizado debe tener mayor permanencia y contar con la participación de otros profesores de distintas áreas. Sería interesante invitar a personas que hacen ciencia y se han destacado a nivel nacional para que nos cuenten sus experiencias y sean una motivación especial para los muchachos que cursan educación básica.
Conclusiones de esta actividad	<p>Frente al desarrollo de esta actividad puedo concluir que:</p> <p>Los estudiantes manifiestan complacencia por aquellas apuestas metodológicas en Ciencias Sociales donde ellos son sujetos activos, constructores de su propio saber y no simples receptores de información. (La participación activa de los estudiantes en esta ruta metodológica corrobora esta afirmación). “Me gustó la actividad realizada, el hecho de pensar en preguntas es una tarea que no hacemos nosotros los estudiantes en las clases” (Mariana, estudiante, 6° 1).</p> <p>La incertidumbre y el temor que las actividades realizadas no surtieran los resultados esperados, me acompañaron en aquellos días, pero cuando vi y escuché de los estudiantes que era significativo para ellos, sentí un aliciente para seguir adelante en el proceso.</p> <p>Al comienzo, las preguntas formuladas presentaron un carácter difuso, de poca claridad.</p> <p>Varios estudiantes comentaban, que no entendían lo que debían hacer. Sabía que en aquel momento debía tener paciencia para explicar, volver a repetir y que corrigieran de nuevo porque aquella actividad era algo novedoso para ellos. Supe claramente que la formulación de preguntas para los chicos de grado 6° tenía su carácter de complejidad, máximo cuando se habían establecido algunos criterios para su formulación como: claridad y pertinencia con relación a la tradición oral de Buga; en palabras de Mejía y Manjarrés: “es importante construir unas normas de participación, como criterios de democracia, mediante las cuales se va a</p>

desarrollar la actividad de oleadas de preguntas y el criterio de selección de selección de ellas” (2011, p.162).

Entendí en la práctica que los ritmos de aprendizaje de los estudiantes son distintos, así como sus maneras de entender. La explicación la fui dando grupo por grupo, con el apoyo de la estudiante de la Universidad del Valle y el ejercicio fue dando sus frutos. Las nuevas preguntas ya eran más estructuradas

Habíamos dado un paso importante, porque los estudiantes estaban entendiendo la dinámica de la actividad que realizábamos, “la pregunta se convierte en mediación que permite poner en marcha el proceso de aprendizaje, pero a su vez en la manera de hacerla, el niño o joven expresan sus intereses problematizadores con el mundo” (Mejía y Manjarrés, 2011, p. 162).

Había una motivación especial de los estudiantes frente a las actividades realizadas, se les notaba su interés especial por participar, el rostro de muchos de ellos estaba cargado de expresiones positivas.

A los estudiantes les gustó las experiencias que se compartieron en el video del programa Ondas de Colciencias, niños y jóvenes en edad escolar que con entusiasmo compartían sus experiencias de los proyectos que estaban desarrollando, “a mí me gustaría investigar sobre la Historia del barrio” decía Carlos Mario.

EVIDENCIA:

