

**PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (COMPETENCIAS
CIUDADANAS) QUE PROMUEVAN EL RESPETO DE LA DIVERSIDAD, EN LOS
GRADOS NOVENOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VASCO NÚÑEZ DE
BALBOA, BALBOA, CAUCA**

MARYORY CASTRO VARGAS



FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y ETNOEDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DEL CAUCA

PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

POPAYÁN, AGOSTO DE 2022

**PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (COMPETENCIAS
CIUDADANAS) QUE PROMUEVAN EL RESPETO DE LA DIVERSIDAD, EN LOS
GRADOS NOVENOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VASCO NÚÑEZ DE
BALBOA, BALBOA, CAUCA**

MARYORY CASTRO VARGAS



Trabajo para optar el título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN

Directora
ISABEL CRISTINA VASCO BASTIDAS

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación
Línea de Investigación: Educación Multicultural y Etnoeducación

Programa Becas para la Excelencia Docente
Ministerio de Educación Nacional

Popayán, agosto de 2022

Nota de aceptación

La directora y los jurados del presente trabajo de investigación denominado: **PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (COMPETENCIAS CIUDADANAS) QUE PROMUEVAN EL RESPETO DE LA DIVERSIDAD, EN LOS GRADOS NOVENOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VASCO NÚÑEZ DE BALBOA, BALBOA, CAUCA** elaborada por Maryory Castro Vargas; una vez revisado y aprobado el presente documento y la sustentación del mismo, autorizan a la estudiante para dar inicio a los trámites académicos para obtener el título de Magister en Educación, línea de investigación Educación Multicultural y Etnoeducación.

Mg Isabel Cristina Vasco Bastidas
Directora de trabajo de grado

Dr. Adolfo Albán Achinte
Jurado Interno

Mg Andrés Edilberto Vargas Rojas
Jurado Externo

Dedicatoria

A Dios, por permitirme estar en el lugar apropiado y el momento indicado en el universo, para tener esta oportunidad.

A mi familia, especialmente a mi padre Jorge Castro por estar conmigo en todas y en todo, a mi hermano Jorge por ser incondicional en todo lo que emprendo, a mis hijos Juancho y Juanda por brindarme infinita comprensión en cada etapa de mi proceso formativo, a mi nieto por ser una fuente de felicidad.

A Adolfo, por sus aportes, revisiones, sugerencias y motivación constantes.

A mis estudiantes, por ser el motivo de mi aprendizaje para desempeñar de una mejor manera mi rol como docente.

A mis compañeros y compañeras de trabajo, quienes hacen agradables los espacios académicos y no académicos compartidos.

Agradecimientos

A Colciencias por su trabajo enfocado en la construcción de los procesos que están dirigidos a la búsqueda de la excelencia académica.

A la Universidad del Cauca por coordinar y liderar los procesos formativos en el sur de nuestro país.

A la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa por ser el eje de mi investigación.

Al rector de la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa, especialista Nolberto Durán Benítez, por haber apoyado este proceso desde el principio.

A mi directora de trabajo de grado, por su calidez humana, sus aportes, sugerencias y recomendaciones.

Tabla de Contenido

| | |
|--|-----------|
| Tabla de Contenido..... | 6 |
| Introducción | 10 |
| 1. Generalidades..... | 13 |
| 1.1 Contexto | 13 |
| 1.1.1 Aspectos generales | 13 |
| 1.1.2 Aspectos educativos | 15 |
| 1.1.3 Grados novenos | 17 |
| 1.2 Descripción del Problema y Justificación | 19 |
| 1.3 Objetivos | 23 |
| 1.3.1 Objetivo General..... | 23 |
| 1.3.2 Objetivos Específicos | 23 |
| 2. Referente Conceptual | 24 |
| 2.1 Pedagogía de las Ciencias Sociales (competencias ciudadanas)..... | 24 |
| 2.1.1 Pedagogía Crítica..... | 26 |
| 2.2 Didáctica..... | 30 |
| 2.2.1 Didáctica de las Ciencias Sociales..... | 31 |
| 2.3 Reconocimiento de la Diversidad en las Instituciones Educativas..... | 36 |
| 3. Metodología | 39 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 3.1 | Revisión Documental | 43 |
| 3.1.1 | Estándares Básicos de Competencias y Lineamientos Curriculares: | 44 |
| 3.1.2 | Malla curricular, preparadores y parceladores: | 46 |
| 3.2 | Grupos de discusión | 47 |
| 3.3 | Entrevistas | 48 |
| 3.4 | Auto-Relato | 49 |
| 3.5 | Notas de Campo | 50 |
| 3.6 | La Observación Participante | 50 |
| 4. | Resultados..... | 51 |
| 4.1 | Revisión documental | 51 |
| 4.1.1 | Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias | 52 |
| 4.1.2 | Malla Curricular, preparadores y parceladores de Ciencias Sociales, en los grados novenos de la IEVNB | 62 |
| 4.1.3 | Análisis de los contenidos temáticos de Ciencias Sociales, en los grados novenos de la IEVNB | 73 |
| 4.2 | Descripción de mi práctica pedagógica como docente de Ciencias Sociales, en los grados novenos, de la IEVNB..... | 86 |
| 4.2.1 | Mis primeros años de escolaridad | 86 |
| 4.2.2 | Mi adolescencia en la secundaria | 88 |
| 4.2.3 | Orientar Ciencias Sociales sin conocimientos pedagógicos..... | 91 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.4 Orientar Ciencias Sociales como Licenciada en Etnoeducación:..... | 99 |
| 4.3 El Impacto de las Ciencias Sociales en los y las Estudiantes: | 106 |
| 5. Conclusiones..... | 113 |
| Bibliografía | 116 |

Índice de tablas, mapas y fotografías

| | |
|--|----|
| Tabla 1 IEVNB-2022 | 16 |
| Mapa 1 Municipio de Balboa en el departamento del Cauca | 13 |
| Mapa 2 División política del municipio de Balboa | 14 |
| | |
| Foto 1 Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa, sede principal | 15 |
| Foto 2 Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa, sede principal | 15 |
| Foto 3 Grados novenos (actualmente décimos) | 18 |
| Foto 4 Grados novenos (actualmente décimos) | 18 |
| Foto 5 Lectura y análisis de textos en diferentes escenarios | 63 |
| Foto 6 Lectura y análisis de textos en diferentes escenarios | 63 |
| Foto 7 Dramatizado sobre la Guerra Fría | 64 |
| Foto 8 Dramatizado sobre política de segregación racial | 64 |
| Foto 9 Escenarios de discusión. Tema: Expansiones y conflictos territoriales | 64 |
| Foto 10 Escenarios de discusión. Tema: La Guerra de Vietnam | 64 |
| Foto 11 Producción textual: pensamiento crítico..... | 65 |
| Foto 12 Línea de tiempo: Carrera espacial en la Guerra Fría | 65 |
| Foto 13 Esquema: expansiones y conflictos durante la Guerra Fría..... | 66 |
| Foto 14 Maqueta: Navíos negreros | 66 |
| Foto 15 Maqueta: Navíos negreros | 66 |
| Foto 16 Preparadores (primera parte) | 69 |
| Foto 17 Preparadores (segunda parte)..... | 70 |
| Foto 18 Parceladores (primera parte)..... | 71 |
| Foto 19 Parceladores (segunda parte)..... | 72 |

Introducción

La presente investigación se llevó a cabo en el Municipio de Balboa, ubicado al sur del departamento del Cauca, en la sede principal de la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa, la Institución más grande de dicho municipio y una de las más grandes del sur del Cauca. Los sujetos directos de la investigación, fueron los y las estudiantes que estaban en 9-3 y 9-4 en el año 2021 (actualmente 10-3 y 10-4), alrededor de 57 estudiantes, pertenecientes a la zona rural y urbana, de los cuales se seleccionó una muestra aleatoria de 10.

La problemática identificada tuvo relación directa con la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues como docente del área, empecé a notar que ésta se basaba en la transmisión de contenidos sin reflexión, interconexión y contextualización y, por ende, sin significado vital para los grupos; relaciones verticales entre docentes y estudiantes, donde los primeros, se asumen como portadores del saber y los segundos, como carentes del mismo. Además, prácticas y comportamientos cotidianos de los y las estudiantes, basados en la burla y la ridiculización de todo aquello que consideraban diferente, pero especialmente de docentes y estudiantes afro. Todo ello, me permitió entender que no existía conciencia histórica que les permitiera ser sujetos reflexivos y respetuosos de la diversidad. Adicional a ello, la discriminación cotidiana estaba naturalizada y la Institución era protagonista de la discriminación epistémica, con la implementación de un currículo netamente occidentalizado.

Por tanto, decidí hacer una investigación de mi práctica pedagógica y didáctica como docente de Ciencias Sociales, con el propósito de indagar si después de haber llevado a cabo algunas modificaciones en el currículo y la forma de desarrollarlo, se había logrado algún cambio que contribuya al propósito de la formación en Ciencias Sociales, el cual está plasmado en los Estándares y Lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN):

Formar sujetos críticos y reflexivos de sus contextos, que contribuyan a transformarlos en escenarios democráticos, participativos, incluyentes y respetuosos de la diversidad.

En el segundo capítulo se abordan las categorías conceptuales a las cuales recurrí para llevar a cabo mi investigación, las cuales sirvieron de referente: Pedagogía, Pedagogía Crítica, Didáctica, Didáctica de las Ciencias Sociales (competencias ciudadanas) y Reconocimiento de la diversidad en las instituciones educativas. Categorías que permitieron el análisis de la información obtenida, dar respuesta a la pregunta de investigación y al logro de los objetivos propuestos.

A partir de dichas categorías es necesario plantear que como docentes no basta con dar cumplimiento a los objetivos institucionales como meros ejecutores y administradores de técnicas, se requiere innovación, transformación y adaptación de alternativas educativas, acordes con las nuevas realidades que conlleven a la construcción del conocimiento a partir de promover el acto de pensar. En ello juega un papel importante la intuición, la experiencia, el trabajo consciente y metódico de todos los que amamos el arte de enseñar. Todo lo cual pretende adquirir consciencia de la gran variedad de identidades, expresiones culturales y diversidad del mundo que habitamos.

En el tercer capítulo se aborda la metodología. Esta investigación se desarrolló desde la perspectiva cualitativa porque a través de esta, fue posible evidenciar la interacción y cercanía natural del objeto de investigación y la investigadora, cuya realidad epistémica fue objeto de mi interpretación, incorporándole el carácter subjetivo para conocer el contexto; perspectiva desde la cual fue posible ir reestructurando el proceso investigativo a partir de los resultados que se iban obteniendo y de las propias vivencias.

La metodología utilizada fue la autoetnografía, dirigida a la descripción de la experiencia individual, en un grupo considerado propio, para poder comprender el contexto general. Por lo tanto, la investigación se enfocó en indagar si mi práctica pedagógica logró que los conocimientos orientados, hayan sido útiles para los y las estudiantes; además, entender la razón por la cual adquirí posturas pedagógicas tradicionales y conductistas, al inicio de mi labor docente y el giro que dio, después de ser licenciada en etnoeducación.

Acorde con lo anterior, se desarrollaron los siguientes instrumentos metodológicos: Revisión documental, grupos de discusión, entrevistas, autorrelato, notas de campo, observación participante. Todo lo cual aportó información valiosa para analizar lo propuesto por el MEN, lo desarrollado en la Institución y el impacto de las Ciencias Sociales en la vida cotidiana de los y las estudiantes. Además, indagar las razones por las cuales empecé a “enseñar” Ciencias Sociales basada en una pedagogía conductual, autoritaria y memorística, como también el giro que tuvo mi rol como docente cuando cursé mi licenciatura en etnoeducación. Investigación en la que permanentemente estuvo presente la observación participante.

El cuarto capítulo está relacionado con los resultados de la investigación y en él se abordan los hallazgos de la revisión documental, donde el MEN propone que las Ciencias Sociales deben contribuir a la formación de seres con conciencia histórica, reflexivos y éticos, también hacen referencia la importancia de la planeación para optimizar el tiempo, sujeta a intereses y necesidades del estudiantado. Además, se muestra la importancia del autorrelato por medio del cual se narran las vivencias en mi formación escolar primaria, secundaria y universitaria, la cual determinó mi práctica pedagógica y el giro que fue necesario en ella.

Finalmente, las entrevistas y los grupos de discusión permitieron hacer hallazgos relacionados con el impacto que las Ciencias Sociales han tenido en la formación de los y las estudiantes, en sus formas de ser, sentir, pensar y actuar.

Para cerrar, un capítulo de conclusiones, en el que se condensa, de forma resumida este trabajo de investigación.

1. Generalidades

1.1 Contexto

1.1.1 Aspectos generales

La presente investigación se llevó a cabo en el municipio de Balboa, que es uno de los 41 municipios en que se divide el departamento del Cauca. Está ubicado en las estribaciones de la cordillera occidental de los Andes colombianos y hace parte de la subregión sur, conformada por los municipios: Patía, Bolívar, Argelia, Almaguer, Mercaderes, San Sebastián y Balboa. Limita por el norte con el municipio de Argelia, por el oriente con el municipio de Patía y por el suroccidente con el municipio de Leiva, del departamento de Nariño.

Mapa 1 Municipio de Balboa en el departamento del Cauca

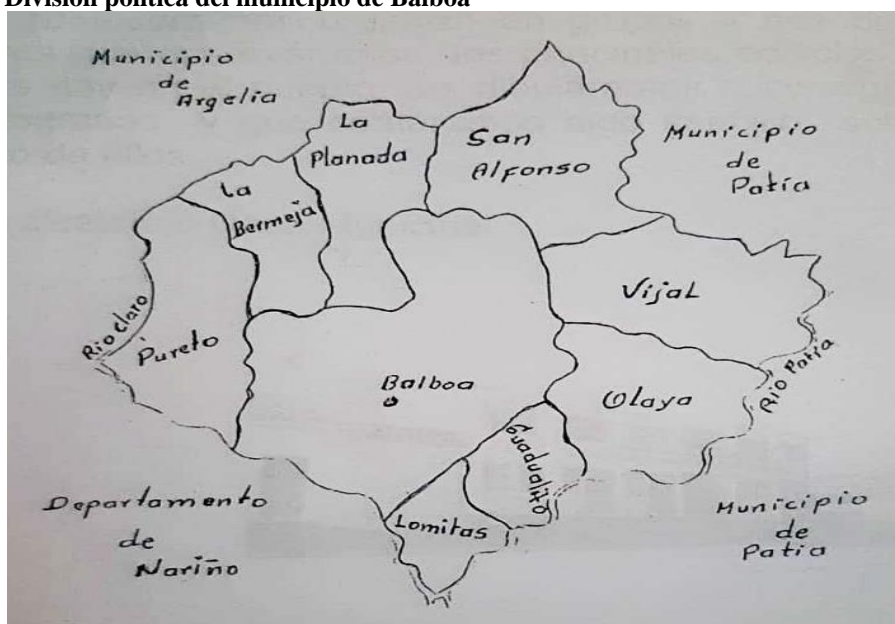


Nota. (Proyecto Educativo Institucional I. E. Vasco Núñez de Balboa. 2016, pág. 14).

El municipio de Balboa “Tiene una extensión de 402,83 Km². (...) Se encuentra entre 570 y 3600 msnm y abarca los siguientes pisos térmicos: muy frío, frío, medio y cálido” (Proyecto de acuerdo del POT del municipio de Balboa, 2004, pág. 9).

En Balboa hay dos ríos que la delimitan naturalmente, el Río Patía que divide los municipios de Balboa y Patía y el río Mamaconde que divide el municipio de Balboa (Cauca) con el de Leiva (Nariño). Además, hay quebradas importantes que abastecen los acueductos municipales y veredales. Este municipio está dividido en 9 corregimientos: Balboa, Pureto, La Bermeja, San Alfonso, Olaya, La Planada, Guadualito, El Vijal, Lomitas y 73 veredas, las cuales dependen administrativamente del nivel central del municipio.

Mapa 2 División política del municipio de Balboa



Nota. (Cartilla Básica Primaria elaborada por la docente Mercedes Guzmán, 2000, pág. 15).

La población total del municipio es de 21.108 habitantes, de los cuales 10.614 son hombres (50,3%) y 10.494 son mujeres (49,7%); de este total 5.393 personas habitan en la zona urbana y 15.715 en la zona rural (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2018, pág. 5).

La población se caracteriza por tener altos índices de necesidades básicas insatisfechas, una deficiente estructura vial y de servicios, crecientes índices de desempleo, predominancia de cultivos de uso ilícito (coca, marihuana y amapola) y la presencia de grupos armados ilegales que se enfrentan directamente con el ejército; así como todo tipo de conflictos de índole social.

1.1.2 Aspectos educativos

En el aspecto educativo Balboa cuenta con 6 Instituciones Educativas: Olaya, San Alfonso, La Planada, Bermeja Baja, Pureto y Vasco Núñez de Balboa, y 10 Centros Educativos: Sanabria, Cabuyo Bajo, La Cabaña, Bermeja Alta, Buenos Aires, Los Andes, La Palma, Campo Bello Alto, Campo Bello Bajo, La Lomita.

La Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa (IEVNB, en adelante), donde se desarrolló este proyecto, se encuentra ubicada en la vereda Crucecito de Balboa.

Foto 1 Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa, sede principal



Foto 2 Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa, sede principal



Por: Maryory Castro Vargas, julio 30 de 2021

Es una de las instituciones educativas más grandes del sur del Cauca y aporta un número significativo de estudiantes al departamento. Su planta física tiene buenas condiciones generales. Cuenta con 4 sedes: Mi pequeño mundo (preescolar), sede varones Balboa (básica primaria: 1o, 2o y 3o), sede niñas Balboa (básica primaria: 4o y 5o) y sede principal Vasco Núñez de Balboa (básica secundaria y media: 6o, 7o, 8o, 9o, 10o y 11o).

Actualmente su rector es: Nolberto Durán Benítez, quien cuenta con el apoyo de cuatro coordinadores, uno en cada sede; tres psico orientadores y seis administrativos, que se rotan en las cuatro sedes.

En cuanto a docentes, son 57 en total, quienes orientan a 1233 estudiantes entre 4 y 18 años de edad, desde grado 0° hasta grado 11°, distribuidos como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

IEVNB-2022

| Sede | No. de docentes | No. Estudiantes | Grados |
|-----------------------|-----------------|-----------------|--------------------------|
| Mi pequeño mundo | 4 | 91 | 0° |
| Varones Balboa | 10 | 265 | 1°, 2°, 3° |
| Niñas Balboa | 8 | 180 | 4°, 5° |
| Vasco Núñez de Balboa | 35 | 697 | 6°, 7°, 8°, 9°, 10°, 11° |
| Total | 57 | 1233 | NA |

Nota. Número de docentes, estudiantes y grados por sede. Por: Isabel Vasco.

En la sede Vasco Núñez de Balboa los docentes tienen formación en diferentes especialidades y orientan las asignaturas contempladas en la Ley General de Educación, según su perfil profesional.

Uno de los problemas más sentidos en la institución es la falta de docentes cuando se presentan traslados ordinarios por los concursos.

Sobre las características de los estudiantes, el 20% de los grupos pertenecen a la zona rural y cuentan con transporte escolar, contratado por medio de la alcaldía. El 80% pertenece a la zona urbana. Ambos sectores, rural y urbano, cuentan con el servicio de restaurante escolar; en su mayoría son mestizos y existe un 2% de población afrocolombiana.

Los estudiantes generalmente provienen de familias monoparentales, dedicadas a las labores agrícolas y domésticas, al comercio o al moto-taxismo; un pequeño porcentaje de los padres y madres de familia son empleados públicos y otros son trabajadores independientes. Los estratos sociales predominantes son el 1 y el 2, afiliados al SISBEN.

Según el Proyecto Educativo Institucional, la formación de sus estudiantes se centra en tres elementos esenciales: el ser humano integral, el ser profesional con calidad y el servidor de la comunidad.

1.1.3 Grados novenos

Los y las estudiantes de los grados noveno tres (9-3) y noveno cuatro (9-4) de la institución, son los grupos con quienes se llevó a cabo este proyecto de investigación; tienen edades que oscilan entre los 14 y 18 años. Actualmente se encuentran en grado décimo, ya que el proyecto se inició en el año 2021 y culminó en el 2022, por lo tanto, se trabajó con ellos y ellas mientras cursaban noveno y parte del año lectivo de décimo. En el momento, décimo tres (10-3) cuenta con 28 estudiantes y décimo cuatro (10-4), con 29. De los 57 estudiantes que hacen parte de los dos décimos con quienes se trabajó, se seleccionó una muestra aleatoria de 10 estudiantes.

El 25% de estos grupos pertenecen a la zona rural y el 50% son mujeres. En términos generales, los y las estudiantes de la zona rural son más callados (as), pasivos (as) y temerosos

(as) que los y las estudiantes de la zona urbana y es importante mencionar que, en términos académicos, participan menos en clase, tienen el hábito de memorizar y casi nunca preguntan o despejan sus dudas.

Cabe resaltar que con estos estudiantes trabajé desde el año 2018 cuando ingresé a la institución con nombramiento en propiedad por concurso docente.

Foto 3 Grados novenos (actualmente décimos)



Foto 4 Grados novenos (actualmente décimos)



Nota. Maryory Castro Vargas, mayo 18 de 2022

1.2 Descripción del Problema y Justificación

El problema de investigación abordado tiene que ver con que en la IEVNB la enseñanza de las Ciencias Sociales se basa en la *transmisión* de contenidos históricos, sociales y políticos establecidos en el plan de estudios¹ que requieren analizarse críticamente, ya que se orientan a proporcionar a los estudiantes un cúmulo de datos que no se relacionan con su propia vida ni se conectan entre sí, minimizando el rol de las ciencias sociales (competencias ciudadanas) en su formación; donde se desconoce que dichas competencias además de promover el respeto y la defensa de los derechos fundamentales, deben propiciar el desarrollo de habilidades que conlleven a prácticas democráticas e incluyentes para aprender a convivir con el pluralismo existente en cada escenario.

Así mismo, la práctica docente que se viene implementando asume una relación vertical profesorado – alumnos, en la que los primeros poseen muchos conocimientos y monopolizan el saber y el currículo, y los segundos, carecen de ellos, por lo que necesitan aprenderlos, justamente, mediante esa transmisión de contenidos establecidos; con lo que se está reduciendo a los y las estudiantes al papel de sujetos pasivos que escuchan el discurso del docente, pero que generalmente no cuestionan, participan o preguntan; sólo se limitan a memorizar para dar respuestas a pruebas orales y escritas, sobre fechas y contenidos que posteriormente no recuerdan y que tampoco consideran útiles, pero que les permite aprobar la materia.

Expuesto lo anterior, considero que lo que se enseña en Ciencias Sociales tal vez no tiene un significado vital para los grupos de estudiantes, ya que por la forma como responden en las clases, en las pruebas, pero principalmente, en sus prácticas y comportamientos cotidianos, identifico que no se alcanza una verdadera formación de sujetos reflexivos, que reconozcan y

¹ Proyectado anualmente y que tiene como referente los Estándares Básicos de Competencias y los Lineamientos Curriculares

respeten la diversidad, con una conciencia histórica que les permita entender el pasado para comprender el presente y configurar un futuro basado en la sana convivencia y la construcción de la paz. Esto, dado que en la institución se presentan conductas típicas de discriminación y racismo estructural, manifestadas en la burla y ridiculización de las formas de hablar, los apellidos o las características físicas de los y las estudiantes y maestros; en especial, de los que son afro².

Así, se hace evidente que en la escuela se reproduce la discriminación epistémica, racial y social; jugando un papel importante en ello el currículo, al privilegiar el abordaje de un tipo de conocimientos y prácticas (occidentales-eurocéntricos) que comúnmente no tienen en cuenta al sujeto que se forma ni su contexto y que invisibilizan y subordinan saberes y prácticas locales, entre las que se encuentran las de los afrodescendientes e indígenas.

Por ejemplo, en la malla curricular que corresponde a grados novenos, se abordan ampliamente: aspectos económicos, políticos y sociales ocurridos en Europa, Asia, Estados Unidos, América Latina y Colombia, con relación a las guerras mundiales, la Guerra Fría, la revolución rusa y las guerras en Asia como resultado de la Guerra Fría, la Gran Depresión en Estados Unidos, sus implicaciones para el mundo, especialmente para América Latina y el intervencionismo económico y político que Norteamérica ha establecido en Colombia. Además, algunos aspectos históricos y políticos con relación a los gobiernos del siglo XX en Colombia. Pero, dicha malla no contempla la posibilidad de acercarse a indagar acerca de los saberes ancestrales propias de los indígenas o afrodescendientes.

² Algunas de sus expresiones son:

“Hola Lucumí”

“Por qué es que tenés eja boca tan grande vé”

“Ese pelo tuyo sí que es rico tocarlo, pues parece una esponja”

Además, es importante mencionar aquí que, en el transcurso de la investigación, pude darme cuenta de que en uno de los grados circulaba una canción cuyo título es “negros de mierda”, la cual un estudiante había descargado por youtube y se la compartió a los demás por medio de WhatsApp, para cantarla y burlarse de su letra discriminatoria.

Por lo afirmado hasta aquí, decidí en esta investigación analizar críticamente las prácticas pedagógicas y didácticas de las Ciencias Sociales de la IEVNB, partiendo de mi propia práctica, esperando producir un conocimiento que nos permita como docentes reflexionar si las metodologías empleadas en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales:

- ✓ Trascienden el hecho de transmitir anécdotas y sucesos históricos desconectados entre sí.
- ✓ Propician la capacidad de reflexión y de transformación de esos escenarios excluyentes y discriminatorios.
- ✓ Contribuyen a la formación de sujetos políticos, críticos, que comprendan sus propios contextos.
- ✓ Generan sensibilidad ante el conocimiento de sus propias realidades.
- ✓ Fomentan que los grupos de estudiantes desarrollen acciones para modificar sus realidades-como prácticas solidarias, democráticas y respetuosas de la diversidad-expresadas en la cotidianidad de la escuela.

Como un punto de partida para promover una pedagogía que trascienda ese transmitir contenidos descontextualizados y desconectados entre sí.

Identificar si la pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales contribuyen o no al reconocimiento de la diversidad por parte de los estudiantes, nos orienta sobre las transformaciones que requiere el currículo y las acciones necesarias para ayudar desde éste al propósito de formación de las Ciencias Sociales, que en palabras de Cajiao (1997) consiste en:

Lograr que la persona sea capaz de hacer una reflexión ordenada y comprensiva acerca de su acontecer individual, inmerso y condicionado por un entorno social, cuya realidad actual, es el resultado de un proceso histórico (...) que permita al individuo, por la vía del entendimiento racional, intervenir como persona y como colectividad en la modificación de las condiciones de vida heredadas culturalmente, con el fin de ser protagonista activo y responsable en la construcción de nuevos modelos de sociedad y de cultura. (pág. 18)

Así mismo, cuestionarnos sobre la relación pedagógica con los estudiantes y si ésta está promoviendo en ellos una formación que trascienda su ser y sentir.

Es necesario que en las instituciones escolares, las profesoras y profesores, como intelectuales comprometidos, generen un clima de reflexión y debate sincero, sin temores ni disimulos, *acerca* del porqué de los contenidos culturales con los que trabajan y cómo lo hacen; sobre qué dimensiones de la realidad, con qué fuentes y con qué metodología facilitamos la reflexión de nuestros alumnos y alumnas, les permitimos comprender su realidad y les capacitamos para seguir analizando y poder intervenir solidaria, democrática y eficazmente en las diversas esferas de la vida en su comunidad. (Torres, 1998, pág. 11)

Desde esta perspectiva, la tarea del docente es impulsar el dinamismo de sus estudiantes, promover su participación, hacer que se involucren en su proceso educativo y encuentren significado a sus realidades a partir del análisis de sus contextos con perspectiva socio-histórica; asignarles responsabilidades reales y verificar su cumplimiento, ante él o la docente y ante el grupo; para forjar personas con liderazgo y con perspectiva de transformación social, como lo sostiene Cajiao (1997):

Hay dos sistemas de enseñanza: uno basado en el maestro, otro basado en el niño. En el primero, el maestro trata de transmitir con una u otra técnica lo que a él le interesa...esperando unos resultados concretos y evaluables. En el segundo, el maestro tiene unos objetivos de aprendizaje, pero su método y la secuencia para lograrlos dependen de las características del grupo y de sus intereses, buscando más generar interrogantes en el grupo que imponer respuestas. (pág. 43)

La importancia de este ejercicio radica pues en la posibilidad que ofrece de impulsar, al interior de la institución, una dinámica de análisis alrededor de la pedagogía y la didáctica de las ciencias sociales y de sus aportes o no, en la formación de sujetos que piensan, sienten y actúan con respeto frente a la diferencia cultural, y de promover a partir de ello, los cambios curriculares que exige el

formar ciudadanas y ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus deberes sociales y conviven en paz, e implica ofrecer una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, que sea competitiva, que contribuya a cerrar las brechas de inequidad, centrada en la institución educativa, que permita y comprometa la participación de toda la sociedad en un contexto diverso, multiétnico y pluricultural. (MEN, 2013. pág. 5)

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Identificar si la pedagogía y didáctica de los procesos históricos, sociales y políticos en Ciencias Sociales (Competencias Ciudadanas) promueven el respeto por la diversidad en los grados novenos de la IEVNB, Balboa, Cauca.

1.3.2 Objetivos Específicos

Analizar los contenidos temáticos orientados en Ciencias Sociales, a los grupos de estudiantes de los grados novenos de la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa.

Describir mi práctica pedagógica en los procesos históricos, sociales y políticos en Ciencias Sociales (Competencias Ciudadanas), en los grados novenos, de la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa.

Determinar si mis prácticas de enseñanza de los procesos históricos, sociales y políticos en Ciencias Sociales (Competencias Ciudadanas), contribuyen al respeto de la diversidad humana.

2. Referente Conceptual

Las categorías conceptuales fundamentales que sirvieron de referente para analizar la información obtenida y permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación y al logro de los objetivos propuestos son:

- Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales (competencias ciudadanas).
- La diversidad cultural en las instituciones educativas.

2.1 Pedagogía de las Ciencias Sociales (competencias ciudadanas)

La pedagogía es una ciencia que permite indagar los principios y el conjunto de acciones que abordarán los y las maestras en el campo educativo, que se apoyarán en procedimientos y métodos para implementar currículos. “La pedagogía es entendida como una disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los distintos conocimientos acerca de la enseñanza de los saberes específicos en una determinada cultura” (Tamayo, 2006, pág. 107).

Los currículos son diseñados por docentes de acuerdo al contexto normativo de la Educación Nacional (Estándares Básicos de Competencias y Lineamientos Curriculares), en tensión con las políticas internacionales, con los cuales, maestros y maestras procuran dar cumplimiento a los objetivos institucionales. “El maestro debe saber tanto de pedagogía como de la ciencia que enseña” (Zuluaga, 1993, pág. 124).

Pero no basta con llevar a cabo “proyectos asignaturistas” (Tamayo, 2006, pág. 108), que perpetúan los grupos hegemónicos en el poder, es necesario diseñar alternativas pedagógicas que

involucren no solo el saber de la disciplina específica, sino también, los valores, el sentido democrático, las prácticas solidarias que conlleven al diseño de un currículo incluyente y participativo.

De la misma forma:

Es fundamental el desarrollo de propuestas de carácter pedagógico que vinculen tales discusiones con el sentido que tienen las prácticas escolares en el mundo contemporáneo, en donde la innovación es una vía para la consolidación de formas alternativas a las maneras tradicionales de la enseñanza, y permite del mismo modo, articular y hacer coherente el quehacer escolar con la complejidad de los procesos que se viven actualmente a nivel local y global. (Silva y Martínez, 2008, pág. 5)

Así entonces, se trata de preguntarse por el sentido de la formación escolar y su adecuación, actualización y adaptación a las nuevas realidades, tanto locales como también, globales. La pedagogía sugiere indagar e investigar acerca de procesos innovadores, para que los y las maestras vayan más allá de los métodos e incluyan también, la reestructuración de los contenidos y hagan énfasis en las formas como sus estudiantes se relacionan con otros y otras, para que sea posible encontrar el sentido de esos conocimientos escolares que se adquieren, pero que no se aplican porque no tienen relación con la vida cotidiana, con lo local, ni con la realidad propia de los y las estudiantes: su casa, su barrio, su comunidad, su colegio.

Si se tramita de esta manera, es probable que la información que reciben, sobre sentido y familiaridad, se procese, se aplique y se convierta en conocimiento.

De acuerdo con lo anterior:

La información adquirida y procesada se transformará en conocimiento. Y una vez que esta información deje de ser el problema central y se convierta en una herramienta que

orienta el proceso del saber, todos los datos que hallamos en los textos y manuales, en los sujetos del saber (en este caso específico corresponde a los y las maestras) y en el internet, adquieren y cobran sentido. (Silva y Martínez, 2008, pág. 10)

Por lo tanto, la información resulta ser una herramienta para configurar el proceso del saber, el cual debe superar también, las formas evaluativas tradicionales, basadas en la obtención de resultados cuantificables a partir de respuestas concretas, con criterios aparentemente científicos y verdaderos; y debe centrarse en promover el acto de pensar, el cual se verá reflejado en las formas críticas de entender, indagar y problematizar el mundo y de actuar en él, respetando la diversidad y la diferencia como resultado del aprendizaje de procesos históricos, políticos y sociales.

2.1.1 Pedagogía Crítica

La Pedagogía crítica representa un proyecto de formación político y ético que debemos conocer los educadores que deseamos crear las condiciones para transformar algunas prácticas de la educación tradicional. Se basa en una lectura crítica de la realidad, en el cuestionamiento del papel de la educación y en la existencia de lazos que vinculan los aspectos cognoscitivos y teóricos con la vida social.

“La pedagogía crítica es una política de comprensión y acción, un acto de conocimiento que intenta situar la vida diaria en un contexto geopolítico más amplio, con el objetivo de fomentar una responsabilidad colectiva regional con uno mismo” (McLaren, 2005, pág. 50).

Esta pedagogía es adecuada en escenarios de desigualdad y marginamiento, donde la diferenciación social le otorga privilegios a unos y se los quita a otros, y con ello, establece diversas formas de opresión, que no se deben continuar perpetuando como base de la enseñanza.

“Los educadores críticos procuran eludir la tendencia a ver el mundo en términos maniqueos, como si fuera presa de una lucha titánica entre las formas de una “elevada” cultura civilizada y las fuerzas contaminantes de la cultura de masas” (McLaren, 1994, pág. 4). De las cuales hacen parte las comunidades indígenas y afros, cuyos conocimientos, al no poseer el estatus occidental, son considerados burdos, salvajes, bárbaros y primitivos. Saberes que, en pocas palabras, son considerados, “*no-conocimientos*”. Así, es como se invisibiliza y excluye todo el saber propio de estas comunidades.

Por lo tanto, el maestro (a) debe desligarse de su condición funcionalista y transmisora, en la que es un administrador, reproductor y ejecutor de técnicas; para convertirse en el sujeto dinamizador del saber pedagógico y epistemológico, donde cuestione no solamente el qué, cómo y por qué enseñar, sino también, para qué hacerlo: “reducir su práctica pedagógica al cumplimiento de objetivos predeterminados era desconocer al maestro y su identidad como pedagogo y desconocer el valor de sus propias reflexiones sobre su quehacer” (Tamayo, 2006, pág. 107).

Entonces, la escuela debe ser el eje del desarrollo de los procesos formativos, solidarios, participativos y democráticos, que conlleven a la construcción de prácticas alternativas, espacios de formación, análisis y debate; dirigidas a la comprensión de las realidades que conlleven a la construcción de sociedades incluyentes.

Por lo tanto, la Pedagogía crítica en Colombia propone y reafirma una opción y voluntad de contribuir en la construcción de espacios de formación, reflexión y deliberación sobre y desde las prácticas pedagógicas, sociales y culturales comprometidas con una sociedad justa, incluyente y democrática. (Ortega, 2014, pág. 225)

La pedagogía crítica posee algunas características, que según Ortega (2014) son las siguientes:

- Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrado que ha jugado allí la educación formal.
 - Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
 - Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores populares como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social y pedagógico.
 - Una convicción que desde la pedagogía es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad, la historia y los contextos.
 - Una necesidad por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas para la dinamización de prácticas pedagógicas, investigativas y socio culturales.
- (Pág. 226)

Todo lo cual se dirige a la transformación y reflexión de prácticas educativas que han fortalecido procesos de homogenización y exclusión, donde se ha privilegiado la obediencia, la sumisión, las instrucciones y la pasividad de los y las estudiantes. Tal como sucedió en mi vida escolarizada, que estuvo basada en el temor al castigo con la nota, y por ello, se debía obedecer y transcribir las páginas asignadas, estar en silencio para poder comprender las explicaciones y cumplir con las tareas en casa y posteriores evaluaciones, que, en su mayoría, contemplaban procesos exclusivamente memorísticos.

Dichos métodos tradicionales fueron con los que yo aprendí y también “implementé” como docente, cuando inicié mi labor educativa; métodos y técnicas que posteriormente me dediqué a transformar, sobre todo, después de haber comprendido el sentido que debe tener la educación en la vida de los y las estudiantes y que logré asimilar con los conocimientos pedagógicos adquiridos en mi licenciatura en etnoeducación.

En ese sentido, McLaren (2005), plantea una pedagogía que conlleve a desarrollar el pensamiento crítico con perspectiva transformadora, que genere aprendizajes dinámicos:

Mi proyecto educativo siempre se ha sustentado en la política emancipatoria.

Siempre he estado en contra de los abusos del capitalismo o, la práctica del agrupamiento por secciones, el racismo y sexismo institucionalizado (...) he tratado de corregir las relaciones asimétricas de poder y privilegios cuando y donde se han cruzado en mi camino pedagógico (o cualquier otro camino). (pág. 44).

Este filósofo canadiense aboga por una pedagogía liberadora, que propicie nuevas formas de vida social, sin privilegios, ni imposiciones o relaciones desiguales, verticales y abusivas, basada en aprendizajes dinámicos que privilegien relaciones de equidad.

De la misma manera, Paulo Freire plantea su oposición a la educación conservadora, como centro de dominación del pensamiento y defiende la concepción dialéctica de la misma, es decir, aquella que se fundamenta en el dinamismo y en el aprendizaje mutuo entre estudiantes y docentes, educación que se debe basar en la práctica, y en la orientación de saberes contextualizados que permitan hacer análisis, tomar decisiones y transformar sus realidades. “Por eso, para él, la educación no es neutra. Siempre es un acto político” (Gadotti, 1998, pág. 278).

En su texto, *Pedagogía de la autonomía*, argumenta los aspectos fundamentales que los maestros deben tener en cuenta en su rol “sobre todo cuando el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad” (Freire, 2004, pág. 2).

Estos dos pensadores sustentan teóricamente tres aspectos fundamentales considerados en mi trabajo de investigación, desde la categoría Pedagogía Crítica:

- ✓ La necesidad de eliminar los elementos que caracterizan la escuela tradicional y conservadora como: la pasividad de los y las estudiantes, la memorización de contenidos sin profundidad, ni análisis contextualizado, basado en relaciones asimétricas de poder.
- ✓ La importancia de desarrollar la autonomía, la formación integral, activa, dinámica, dialéctica y práctica.
- ✓ La urgencia de fomentar el debate, la deliberación, la reflexión crítica, que permitan el análisis y la perspectiva de transformación y dinamización.

El educador (a) crítico (a) debe evitar seguirle otorgando poder a los discursos que subyugan la diversidad y que perpetúan prejuicios y debe convertirse en configurador de una nueva visión de sociedad.

2.2 Didáctica

“La acción educativa requiere de una teoría y de una práctica. La teoría la proporciona la pedagogía que es la ciencia de la educación y la práctica, es decir, el cómo hacerlo, lo proporciona la didáctica” (Torres, 2009, pág. 11).

Hablar de didáctica significa reconocer “que la didáctica es la teoría de la instrucción” (Zuluaga, 1993, pág. 123). En ella se abordan los procesos relacionados con el enseñar y con el aprender, las habilidades, métodos, técnicas, principios adecuados para lograrlo, en los que juega un papel muy importante la intuición de maestros y maestras, así como su práctica cotidiana, el mérito personal, el trabajo consciente y metódico.

"La didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de incentivar y de orientar eficazmente a sus alumnos y alumnas en el aprendizaje" (Torres, 2009, pág. 13).

En el mismo sentido, Tamayo (2006) plantea:

La necesidad de construir alternativas didácticas para pasar del conocimiento de sentido común al conocimiento científico mediante estrategias comunicativas que permitan el acceso a los códigos especializados de las ciencias y forme en el espíritu científico (pág. 108).

Por lo tanto, la didáctica es indispensable en la labor docente para poder ayudar a los grupos de estudiantes a aprender.

“Un profesor o profesora es didáctico (a) cuando posee la habilidad para comunicar un tema, volver claro un asunto difícil, y lograr estimular aprendizajes en sus alumnas y alumnos” (Torres, 2009, pág. 13)

2.2.1 Didáctica de las Ciencias Sociales

El concepto de didáctica de las Ciencias Sociales a partir del trabajo de Benejam (1999, como se citó en Pages, 2005). “La Didáctica de las Ciencias Sociales se ocupa del saber que se enseña, es decir, se ocupa de la teoría y de la práctica de la transposición didáctica del conocimiento social” (pág. 37).

Sin embargo, la tendencia predominante en la enseñanza de las Ciencias Sociales ha consistido en abordar su programación académica de forma desarticulada: geografía, política, economía, antropología, cada área del conocimiento, de manera independiente.

Por otro lado, sus contenidos se han centrado en la información de datos históricos y anécdotas lejanas que no problematizan las realidades de los grupos, que no aportan a la formación de una visión crítica del mundo.

Dichos contenidos tampoco aportan a la identificación de un saber social que permita el reconocimiento de la diversidad como parte de su riqueza; no consideran la cosmovisión, la cultura y todo aquello que caracteriza el mundo de los grupos minoritarios, sino que los desconoce,

invisibiliza y tiende a uniformizar la visión de la mayoría, tal como lo plantea Torres (1998) “el sistema educativo de un país acostumbra a marginar a aquellos colectivos humanos que tienen ritmos de vida diferentes a los dominantes” (pág. 168).

Definitivamente, no se está logrando el propósito pedagógico, al contrario, se está desconociendo que el saber escolar, puede ser un mediador y un agente creativo para desarrollar mejores condiciones humanas.

Adicional a ello, se considera que las escuelas son los instrumentos que fortalecen el aparato ideológico de los Estados nacionales y cumplen un papel esencial en el desarrollo de habilidades y competencias que perpetúan el statu quo, es decir, el sostenimiento de las relaciones políticas, sociales y económicas existentes; tal como lo sostiene Torres (1998):

La institución educativa es, de entre todos los aparatos ideológicos del Estado (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de la información y cultural) la que cumple la «función dominante» en la reproducción de las relaciones de explotación capitalista, ya que, además, es la que dispone de más años de «audiencia obligatoria» e, incluso, gratuita para la totalidad de los niños y jóvenes de la sociedad. (pág. 57)

De la misma forma, lo señala Hobsbawm (1994, como se citó en Arias 2015) “La escuela moderna, la de los sistemas públicos de enseñanza, nació como una institución al servicio de naciones modernas, como un instrumento para desarrollar en los nuevos ciudadanos los conocimientos y las habilidades necesarios para su sostenimiento y reproducción” (pág. 136).

Este punto de vista abordado por los mencionados autores, permite afirmar que los conocimientos que se desarrollan en la escuela y que son admitidos como verdaderos y universales, además, aplicables a todos los contextos indiscriminadamente, son “dictados”

verticalmente, descontextualizados y establecidos por los grupos dominantes, quienes defienden unos intereses particulares. Se trata entonces de:

Un *curriculum* fuertemente centralizado, dictado desde arriba. No se concibe su discusión y, cuando ésta existe, sólo se plantea en los términos de la «metodología», en cómo y qué tenemos que hacer para alcanzar esos objetivos generales y específicos que el gobierno de turno legisla. (Torres, 1998, pág. 55)

Por tanto, los maestros se convierten en ejecutores y administradores de unas teorías educativas establecidas desde arriba, las cuales son incuestionables y que, además, obedecen a unos intereses particulares, que perpetúan ciertas condiciones para favorecer a determinados grupos sociales.

En las actuales políticas educativas el maestro se asume y es asumido como un *asalariado flexible*, quien en su desprofesionalización se convierte en un operador de la enseñanza a través de las técnicas que debe manejar. Para ello no necesita de discursos pedagógicos. Ese operar técnicamente hace que el papel del maestro deje de ser central en el acto educativo, pasando a ser un insumo más del proceso de la enseñanza. (Ortega, 2014, Pág. 228)

En el mismo sentido, McLaren (2005) afirma que:

La aplicación de estándares rigurosos nunca es inocente o neutral ante los contextos social, económico e institucional. Desde esta perspectiva, la enseñanza se debe analizar siempre como un proceso cultural e histórico en el que los grupos selectos son posicionados mediante relaciones asimétricas de poder. Los teóricos radicales se niegan a aceptar la función que el capitalismo les asigna como intelectuales, profesores y teóricos sociales. (pág. 50)

Su rol queda reducido a la mera ejecución de unas políticas educativas establecidas desde arriba, para perpetuar ciertos grupos políticos y situaciones económicas y sociales, en el poder.

A partir de lo mencionado, es necesario considerar que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe desligarse de los paradigmas repetitivos, acríticos y memorísticos, y abrirse paso a nuevas habilidades y destrezas didácticas que logren la comprensión de los procesos cognitivos y el rigor conceptual, pero también, la posibilidad de desarrollar sus propios argumentos a partir de sus análisis y reflexiones. Benejam (1999, como se citó en Pages, 2005) dice:

El objetivo que se persigue al considerar la dimensión del lenguaje en situación de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales es habituar a los alumnos a explicar, justificar y argumentar los hechos, problemas, ideas y opciones sociales para que no se limiten a describir y a narrar, aunque también sea importante y necesario. (Pág. 31)

Adicional a ello, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe tener en cuenta la realidad contextualizada, en la que están inmersos diversos grupos. “Multitud de grupos étnicos, sociales y culturales que exigen el lugar y los derechos que los viejos discursos homogeneizadores les habían negado” (Arias, 2015, pág. 141).

En ese sentido Torres (1998) plantea:

Es necesario que los proyectos curriculares se preocupen por fomentar el respeto por la historia, cultura y lengua de la pluralidad de culturas que conviven en un mismo país, de este modo, los niños y niñas de las minorías étnicas no se sentirán como extranjeros en las aulas (págs. 174-175).

En las instituciones educativas se debe considerar ese aspecto epistémico porque es fundamental para descubrir esos otros mundos, cargados de saberes ancestrales y cosmovisiones distintas a la occidental, que requieren ser conocidos, pensados y valorados.

Una enseñanza donde los conocimientos tengan sentido, pertinencia y contribuyan a la formación de una ciudadanía propositiva, respetuosa de la diversidad y con sentido democrático: “el objetivo esencial y justificable de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo” (Pages, 2005, pág. 29). Personas preparadas y conscientes de sus responsabilidades individuales y colectivas.

La emergencia de nuevas epistemes para pensar lo social, denunciando el carácter eurocéntrico y de dominación cultural que contienen las ciencias sociales frente a las culturas no occidentales y sus formas de pensamiento que por dicha condición han sido subalternizados. (Silva y Martínez, 2008, pág. 9)

Sin embargo, la responsabilidad de la formación de sujetos políticos que desarrollen conciencia social, que opinen, deliberen y reflexionen, no depende exclusivamente de una asignatura en particular o de un saber específico. A pesar de que resulte cuestionable la pasividad de grupos de estudiantes que, en ocasiones, propicia la escuela, aquí juega un papel importante el sujeto y sus escenarios de socialización, que se nutren en el contexto familiar, escolar, social: la calle, los medios de comunicación, los contextos políticos, las amistades, etc.

“No solo el conocimiento de lo social se construye desde la enseñanza disciplinar, sino, desde otras experiencias cotidianas, otros escenarios educativos y nuevas formas de interacción” (Silva y Martínez, 2008, pág. 7).

Finalmente, la didáctica de las Ciencias Sociales permite reflexionar si
¿Queremos adaptar a los estudiantes a la división capitalista del trabajo haciendo que sean meramente funcionales dentro de él, o queremos hacer que los estudiantes se sientan incómodos en una sociedad que explota a los trabajadores, que sataniza a la gente de color, que abusa de la mujer, que privilegia a los ricos, que comete actos de agresión

imperialista contra otros países, que coloniza el espíritu y que arranca totalmente el alma nacional de la conciencia social colectiva? (McLaren, 2005, pág. 254)

Así, se puede afirmar que el propósito de formar en Ciencias Sociales no es desarrollar competencias científicas en los grupos de estudiantes y mucho menos, limitarlos a describir o a narrar hechos, sino, desarrollar en ellos y ellas el compromiso de ser sujetos críticos, alternativos y reflexivos de sus propios escenarios, con la voluntad de realizar procesos transformadores: “el alumno aprende cuando su mente participa activamente en el proceso de aprendizaje y, por tanto, el papel de la escuela consiste en ayudar al alumno a desarrollar todas sus capacidades a partir de sus intereses” (Pages, 2005, pág. 35).

2.3 Reconocimiento de la Diversidad en las Instituciones Educativas

La diversidad es una característica humana y está presente en nuestro territorio colombiano, con los más diversos y variados matices, que se evidencian en la gran variedad de identidades y de expresiones culturales de los pueblos que constituyen la nación, variedad que representa el patrimonio más valioso de la nación, dentro de la cual se destacan: pueblos indígenas, comunidades mestizas y campesina, afrocolombianos, raizales, palenqueros, pueblo rom, y otras diversidades: de género, sexuales, políticas, religiosas, etc.

La diversidad hace parte de la riqueza humana, ésta no debe representar una amenaza para la convivencia pacífica, sino que debe potencializar la variedad condensada en las múltiples posibilidades y miradas que ofrece, en el ser, sentir y actuar, porque abunda un pluralismo de identidades. “La diversidad ofrece una riqueza de posibilidades y posee un gran potencial creativo del que carecen el pensamiento único y la uniformidad” (Tamayo, 2007, pág. 6)

En Colombia, la carta constitucional de 1991 establece que nuestra nación es pluriétnica y multicultural. Esta política de Estado reconoce las particularidades sociales y culturales de los grupos llamados minoritarios, pero no ha sido suficiente:

En 1991 esta diversidad étnica y cultural fue reconocida en la Constitución Política de Colombia. Este reconocimiento se ha traducido en normas y políticas y en numerosas acciones institucionales, pero estos esfuerzos son todavía insuficientes para crear una cultura de reconocimiento y respeto por la diferencia, y de diálogo y ejercicio de la interculturalidad en la solución de los problemas que conciernen o afectan a los grupos culturalmente diferenciados. (Ministerio de Cultura, Gobierno de Colombia, s.f., pág. 371)

No basta con comprender la existencia de escenarios multiculturales, se debe ir más allá del simple reconocimiento de la diferencia e intentar generar y reconstruir posturas interculturales que conlleven a la integración y valoración de conocimientos, costumbres y sabiduría propia de las culturas inmersas en un contexto determinado.

Así lo plantea Zizek (1998, como se citó en Albán, 2005):

el multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un *racismo con distancia: respeta* la identidad del otro, concibiendo a éste como una comunidad *auténtica cerrada*, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada. (pág. 56)

Dentro de las vivencias cotidianas que se presentan en las instituciones educativas, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, se van identificando como miembros de la comunidad educativa, porque llevan a cabo diferentes actividades que los convocan como estudiantes, con

compromisos y particularidades propias del escenario en mención; que los unen como un grupo de iguales, incluso se crean y refuerzan lazos afectivos muy fuertes.

Sin embargo, por contraposición, descubren que algunas de las características físicas, idioma, costumbres, modos de pensar, etc., que genuinamente han compartido, son distintas de las de otras personas y grupos humanos.

Todos los seres humanos en el momento en que se encuentran ante otras personas con rasgos físicos muy distintos o con otro idioma materno, o con costumbres muy diferentes, adquieren algún grado de conciencia de su existencia como grupo diferenciado, de que comparten una cierta visión del mundo con su grupo de iguales y que, al mismo tiempo, existen otras maneras de pensar y de ser. (Torres, 1998, pág. 164)

Por lo tanto, adquirir consciencia de su existencia diferenciada significa comprender que se pertenece a determinada etnia, que incluso, ha sido oprimida y excluida, situación que en muchas ocasiones es desconocida por docentes, directivos y comunidad educativa en general, pero sentida por quien la vive. Basta con realizar un proceso de observación riguroso para descubrir en el interior de las aulas y/o en las temáticas establecidas por periodo, que no se está actuando con el criterio suficiente que permita que todos y todas se sientan incluidos en los procesos formativos y educativos.

A partir de lo anterior podemos afirmar que el sistema educativo vulnera el precepto constitucional “denotando con esto el desencuentro entre lo reconocido legalmente y lo practicado realmente” (Albán, 2013, pág. 257). Ya que los grupos llamados minoritarios y sus saberes ancestrales, han sido subordinados y marginalizados también, porque en la escuela priman los conocimientos hegemónicos occidentales que determinan la enseñanza de la historia “oficial”, excluyendo la existencia de otras narrativas.

Así lo plantea Caicedo (2008, como se citó en Albán, 2013):

Vistos históricamente como minorías, y culturalmente subordinados al proyecto de nación, el reconocimiento de los grupos étnicos ha significado un logro importante en materia de derechos. Sin embargo, en el plano de las políticas educativas, este mismo reconocimiento ha hecho más evidente los graves problemas de inequidad, exclusión y discriminación que contiene nuestro sistema escolar desde sus orígenes. (pág. 257)

De la misma forma, lo sostiene Albán (2013), lo cual evidencia “las condiciones reales de nuestras sociedades agazapadas en discursos de la diversidad y la diferencia, pero que al final no hacen más que mantener el *statu quo* de las desigualdades” (Pág. 463).

Y finalmente, lo argumenta Torres (1998), “El racismo se va construyendo sobre la consideración de la inferioridad de todas aquellas peculiaridades de un pueblo o etnia, ya sea su aspecto físico, sus formas de vida, o su lenguaje diferente” (Pág. 167). Inferioridad que se va desarrollando, ni siquiera por hablar una lengua distinta a la mayoritaria, sino por el acento, la entonación y la jerga particular que le asignan a la misma. De la misma forma sucede con las características físicas, que en ocasiones conducen a la no aceptación y el auto-rechazo. De esta manera se fortalecen las situaciones de racismo y exclusión en la escuela, desconociendo la diversidad del mundo que habitamos.

3. Metodología

Esta investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo como el ideal para evidenciar la interacción entre los sujetos de investigación y la investigadora, es decir, entre los grupos de estudiantes en su contexto escolar específico y yo, en mi rol de docente, haciendo parte de la cultura del territorio investigado, cuya realidad fue objeto de mi interpretación y

comprensión, a partir de mi forma particular de pensar, entender y sentir, es decir, por mi subjetividad y mi propia visión de la realidad.

Para el grupo, en que se sitúan los paradigmas crítico social, constructivista y dialógico (...), se asume que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. La subjetividad y la intersubjetividad se conciben, entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas y no como un obstáculo para el desarrollo del conocimiento como lo asumen los paradigmas del primer grupo, esto es, el positivismo y el pospositivismo. (Sandoval, 2002, pág. 29)

Adicional a ello, con la investigación cualitativa, no fue necesario diseñar una estructuración inmodificable, al contrario, fue posible que el proceso se fuera reestructurando a medida que se iban encontrando nuevos hechos o a partir de las conversaciones, las observaciones, las entrevistas, las revisiones de documentos y las vivencias mismas.

Para el grupo representado por el constructivismo, la teoría crítica y el paradigma dialógico, la indagación es guiada por lo que algunos llaman un diseño emergente, en contraposición a un diseño previo. Aquel, a diferencia de este último, se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación, es decir, sobre la plena marcha, de ésta. La validación de las conclusiones obtenidas se hace aquí a través del diálogo, la interacción y la vivencia; las que se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de

observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización.

(Sandoval, 2002, pág. 30)

Con esta investigación se buscó reconocer la realidad de la discriminación en la IEVNB, a través de la indagación en el terreno escolar de los y las protagonistas de esta realidad, el estudiantado: a partir de sus acciones cotidianas y sus dinámicas propias “Ciertas dinámicas, interacciones o actitudes, no podrían conocerse, si el propio investigador no interactúa durante un tiempo mayor con el grupo que quiere investigar” (Zubiría, 2011, pág. 91). Pues la cercanía como docente de área, con una asignación semanal de 5 horas con cada grado, posibilitó la comunicación permanente, una relativa cercanía y proximidad natural, con los grupos que fueron investigados.

Para el análisis, jugó un papel importante la interpretación de las mencionadas acciones, dinámicas y silencios, propios del estudiantado, así como también la información arrojada por medio de las entrevistas y los grupos de discusión; lo cual hizo posible comprender e interpretar las razones de su proceder y así producir conocimiento.

Desde la perspectiva que aquí adoptamos, asumir una óptica de tipo cualitativo comporta, en definitiva, no solo un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo, si no también, la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia. (Sandoval, 2002, pág. 32)

Como enfoque metodológico se optó por la autoetnografía, dirigida a la descripción de la propia experiencia y vivencias personales en el territorio como docente de Ciencias Sociales de secundaria.

La autoetnografía es considerada por Ellis (2004, como se citó en Blanco, 2012) “uno de los caminos por excelencia para entender el significado de lo que la gente piensa, siente y hace” (pág. 172).

En esta juega un papel importante la subjetividad del investigador, su emocionalidad e interpretación de los hechos, quien se convierte en un *observador* que, además, hace parte de la cultura que investiga (*participante*), herramienta que resulta muy importante para el autoconocimiento.

“La autoetnografía; una metodología cualitativa cuyo distintivo central es partir de lo individual en la investigación, para desde ahí lograr comprender el contexto espacio-temporal en el que se vive la experiencia individual, en sus dimensiones cultural, social y política” (Bénard, 2019, pág. 9).

El distintivo de la autoetnografía es partir de lo individual, por lo tanto, significó:

Realizar una revisión de los contenidos temáticos orientados en Ciencias Sociales en los grados novenos de la IEVNB, me permitió analizar lo propuesto por el MEN, en cuanto a Estándares y Lineamientos, lo que a su vez requirió la revisión de la malla curricular, los preparadores y parceladores institucionales y así poder determinar si existió conexión entre conocimiento y realidad para que dichos conocimientos sean útiles.

De la misma forma, también significó describir mi práctica pedagógica, lo cual conllevó a indagar el origen que determinó la forma con la cual empecé a enseñar Ciencias Sociales sin

conocimientos pedagógicos y el giro que dio esa enseñanza, cuando ya fui licenciada en etnoeducación.

Finalmente, también significó indagar si mis prácticas de enseñanza, contribuyeron al respeto por la diversidad y así determinar si la teoría estuvo relacionada con la práctica y con el contexto.

Todo este abordaje individual, permitió comprender si las Ciencias Sociales han cobrado sentido en la vida de los y las estudiantes, además, analizar si este proceso de aprendizaje ha conllevado al respeto por la diversidad, pues por más giros que se hayan dado en el abordaje conceptual, pedagógico y didáctico en el área, persisten conductas excluyentes que permitirían preguntarse si dicho giro ha logrado permear a la totalidad del estudiantado. O si sus prácticas racistas, discriminatorias y excluyentes hacen parte de una realidad social y familiar que se ha naturalizado. “La autoetnografía se aplicaba al estudio de un grupo social que el investigador consideraba como propio, ya fuera por su ubicación socioeconómica, ocupación laboral o desempeño de alguna actividad específica” (Blanco, 2012, pág. 172).

En consonancia con el paradigma y enfoque seleccionados, se desarrollaron las siguientes estrategias metodológicas: Revisión documental, grupos de discusión, entrevistas, autorrelato, notas de campo, observación participante.

3.1 Revisión Documental

La revisión documental se centró en el estudio de los Estándares Básicos de Competencias, los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, la malla curricular de Ciencias Sociales diseñada por los docentes del área en la Institución, los preparadores y parceladores personales.

3.1.1 Estándares Básicos de Competencias y Lineamientos Curriculares:

Este ejercicio de revisión de los Estándares y los Lineamientos me permitió hacer un análisis acerca de las directrices establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, cuyas propuestas, pautas y orientaciones generales están planteadas a nivel conceptual y metodológico, las cuales sugieren el desarrollo de alternativas a la labor docente para construir aprendizajes significativos y contextualizados, aprendizajes que deben partir de la formación de estudiantes críticos reflexivos y analíticos, conocedores de su historia, de sus problemas y posibles soluciones.

Además, proponen una educación integral, donde las Ciencias Sociales deben abordarse de manera integrada, dada la complejidad de los fenómenos sociales y hacen énfasis en que se debe prestar atención a los intereses, vivencias concretas y escenarios específicos de los y las estudiantes, para acercar lo que se estudia a la vida cotidiana y que, de esta manera, la enseñanza cobre sentido y significado en la vida de ellos y ellas.

Este tipo de directrices implican metodologías de trabajo, acordes con sus propósitos, es decir, en palabras de Torres Carrillo “criterios educativos tales como la construcción colectiva de conocimiento, el diálogo, el partir de la realidad de los educandos, la participación y la articulación entre teoría y práctica” (Torres, 2007, pág. 21).

Por otra parte, esta propuesta pedagógica que se aborda desde el Ministerio, también tiene un componente multicultural, “a partir del surgimiento de los proyectos educativos indígenas, el Estado debe transformar su lógica para dar respuesta a ‘nuevos’ interlocutores, las organizaciones sociales y autoridades indígenas, lo que demanda ajustes en su institucionalidad” (Rojas y Castillo, 2005, pág. 80).

Este componente multicultural plantea la construcción de una ética humana que conlleve a la existencia de escenarios respetuosos de la diversidad, que para Freire (1996, como se citó en Walsh, 2014) “esta ética era inseparable de la práctica educativa; se enraizaba en la lucha de confrontar las condiciones de opresión y sus manifestaciones, incluyendo (...) no solo la discriminación de clase, sino también de género y raza” (pág. 29). En dicha ética, debe predominar el diálogo entre comunidades diversas, donde se valoren sus saberes ancestrales y se cuestione la supremacía del conocimiento occidental y la visión eurocéntrica de la historia.

Como parte del mismo proceso se formula una definición oficial de etnoeducación, que se tornaría en referencia permanente de la mayoría de documentos de política del ministerio. La Resolución 3454 de 1984 definió la etnoeducación según Artunduaga (1996, como se citó en Rojas y Castillo, 2005):

Un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico. (pág. 80)

En este sentido podríamos afirmar que la etnoeducación afrocolombiana propone una noción de interculturalidad en la que los conflictos derivados de la discriminación y la exclusión de ciertas poblaciones requieren ser abordados pedagógicamente para una nueva comprensión de la historia nacional, que sea capaz de replantear los imaginarios de nacionalidad heredados de los siglos XIX y XX. (pág. 90)

Estos hallazgos me permitieron concluir que para poder llevar a cabo la propuesta del Ministerio de Educación direccionada en los Estándares y en los Lineamientos, se requiere la

voluntad y el compromiso decidido de los y las docentes que deseen hacer de la educación, una herramienta de transformación, que tenga significado y sentido en la vida de los educandos.

Por su parte, los establecimientos e instituciones educativas deben velar por el cumplimiento en el diseño de un sistema educativo que tenga en cuenta la diversidad étnica, la cual está formalizada y establecida como política pública, pero a su vez, condicionada por la voluntad de dichos escenarios educativos.

Sin embargo, es necesario aclarar que, como los contenidos no occidentalizados, basados en los saberes y cosmovisiones étnicas, no son evaluados en las pruebas saber once; las cuales tienden a desconocer las diferencias étnicas y culturales: mitos, leyendas, saberes ancestrales, valores, que hacen parte de los elementos identitarios propios de los grupos afros; tampoco son considerados cabalmente en los planes de estudio diseñados por los docentes de Ciencias Sociales en la IEVNB.

Adicional a ello, dichas pruebas miden la “calidad educativa” que ofrecen las Instituciones Educativas y se centran en comprobar el desarrollo de las competencias, más que de los contenidos. Pero es necesario tener en cuenta que el carácter hermenéutico que les es propio, requiere claridad y hasta memorización de conceptos, para posteriormente poder interpretarlos a partir de ejemplos, problemáticas o situaciones específicas, “sostenido en un enfoque de calidad, se legitima la estandarización del sistema educativo” (Rojas y Castillo, 2005, pág. 96)

3.1.2 Malla curricular, preparadores y parceladores:

En cuanto a la malla curricular, al igual que los preparadores de clase y los parceladores, los cuales, entre otras cosas, son insumos muy importantes para los y las docentes porque posibilitan una planeación organizada, se debe afirmar también, que en dichos instrumentos, se

contemplan las pautas del Ministerio de Educación, en lo concerniente a los aspectos que los y las estudiantes deben saber, saber hacer y ser, es decir, lo que los Estándares plantean como el desarrollo de competencias; las cuales corresponden a las conceptuales, procedimentales y actitudinales, respectivamente.

Para atender a ello, en la malla curricular se programan un gran número de temáticas, las cuales, debido a su extensión, difícilmente pueden ser desarrolladas con el rigor que se requiere y se abordan de manera superficial para poder abarcar la totalidad de las mismas, o por lo menos, una gran parte de ellas; ya que del cumplimiento de esta planeación que hacemos los docentes al inicio del año escolar, depende en un buen porcentaje, la nota de la evaluación de desempeño que el rector nos realiza cada año a los docentes nombrados con el decreto 1278, es decir, a quienes hemos sido nombrados en propiedad después del año 2002.

Por otra parte, pude concluir que las temáticas suelen ser alejadas de la realidad de los grupos de estudiantes, quienes se limitan a memorizarlas para responder a una prueba, pero que finalmente, carecen de significado en la vida cotidiana de ellos y ellas.

Por lo tanto, la tarea que le asigna el Ministerio de Educación a las Ciencias Sociales, va más allá de la memorización de datos y anécdotas históricos, sin embargo, la estructura de las pruebas saber sí requiere el dominio de conocimientos y el manejo de conceptos claros, para posteriormente ser interpretados, los cuales no corresponden propiamente a aspectos propios de las culturas históricamente excluidas.

3.2 Grupos de discusión

Esta técnica de investigación se llevó a cabo en los grados 10-3 y 10-4, cada uno de los cuales cuenta con aproximadamente 25 estudiantes. Se dispuso de 2 sesiones de trabajo, cada una de una hora, y trabajé por separado con cada décimo. El instrumento utilizado para la

recolección de los datos aportados por los grupos, fue el diario de campo, en él se registraron la mayor cantidad de aportes y comentarios de los y las estudiantes.

El ejercicio se llevó a cabo a partir de dos ejes centrales:

¿Las Ciencias Sociales le han permitido reflexionar acerca de su propia vida, en su forma de ser y de actuar con sus semejantes?

¿Qué formas de discriminación conoce? haga referencia a la discriminación sobre indígenas, afrodescendientes, pobres mujeres, homosexuales. (Ver anexo de la digitalización del diario de campo).

Fue interesante escuchar a la mayor parte de los y las estudiantes de cada grupo argumentar y plantear sus posiciones acerca de su rechazo a la discriminación, y del impacto de los conocimientos aprendidos en sus vidas.

Con esta información recogida fue posible identificar que las Ciencias Sociales han aportado a la formación de niños, niñas y adolescentes comprometidos con el respeto por la diversidad, por lo menos en teoría. Sin embargo, en algunos y algunas de ellos y ellas, se evidencian prácticas cotidianas excluyentes con relación a las diferencias presentes en sus grupos y en la institución en general.

3.3 Entrevistas

Se realizó una entrevista semiestructurada grupal, a los estudiantes de 10-3 y 10-4, la cual contenía cuatro preguntas, con una intencionalidad, unos objetivos y un propósito implícitos, para obtener información relevante en la investigación.

a) ¿Las Ciencias Sociales les han permitido reflexionar y comprender sus propias realidades? Es decir ¿las Ciencias Sociales han cobrado sentido en la vida de ustedes?

b) ¿Qué entienden acerca del concepto de discriminación?

c) ¿Qué piensan del racismo? ¿Lo han padecido? ¿Han sido racistas con alguien? ¿Por qué?

d) ¿Cuál es su mirada frente a los indígenas, campesinos pobres, mujeres y homosexuales?

Las entrevistas diseñadas con preguntas abiertas, aportaron información que me permitió afirmar que, en teoría, los y las estudiantes cuestionan e incluso condenan los mecanismos de discriminación en cualquier periodo histórico y bajo cualquier circunstancia social, política, ideológica, sexual, racial, y argumentan que todos y todas somos iguales y merecemos respeto por el hecho de ser personas. Pero en la cotidianidad se evidencian prácticas de discriminación y exclusión, que se manifiestan, por ejemplo, en el momento en que se aginan actividades grupales y en dicha conformación de los equipos, siempre terminan algunas personas excluidas: estudiantes que presentan dificultades en el comportamiento, en la comprensión o análisis de las temáticas, estudiantes que provienen del sector rural. En cuanto a los grupos en los cuales hay estudiantes afro, persiste la práctica de estarles tocando el cabello.

3.4 Auto-Relato

Se basó en un análisis retrospectivo de mi tránsito por la educación escolarizada: primaria, secundaria y universitaria. Cuento vivencias y experiencias con relación a mis profesores, quienes estaban más interesados en cumplir con la planeación anual y los objetivos institucionales, que hacer que los grupos de estudiantes aprendiéramos.

El autorrelato, representó un ejercicio de análisis interior que me permitió comprender las razones por las cuales empecé mi labor docente, basada en la pedagogía conductista y tradicional porque de esa manera me enseñaron a mí. Reproducir el único modelo que conocía, no me hacía feliz, pero era con el cual funcionaba la educación.

Sin embargo, no me sentía identificada y consideré que era necesario encontrarle sentido a la educación escolarizada y atendiendo a mi coherencia interior, empecé a buscar alternativas que me permitieran dejar de perder tiempo y evitar hacérselo perder a mis estudiantes. Pensando en ello, tomé la decisión de estudiar la Licenciatura en Etnoeducación, buscando opciones a la labor que decidí como oportunidad laboral y de vida, la cual debía resignificar.

La disyuntiva más importante que se empieza a generar en este proceso de innovación de prácticas pedagógicas y didácticas y de apertura de un currículo basado en el componente etnoeducativo, está relacionada con las preguntas en las pruebas saber once, las cuales no consideran estos aspectos de la formación escolar.

3.5 Notas de Campo

Hacen referencia a los registros de campo detallados que se basaron en mis observaciones acerca de la forma como los y las estudiantes han analizado, reflexionado y asumido los procesos históricos, políticos y sociales en Ciencias Sociales y especialmente, en los hechos que ha determinado que Colombia sea un país étnicamente diverso. Pero, no solamente por la forma como actuaron o dejaron de hacerlo en las clases, sino también por fuera de las aulas.

Adicional a ello, hubo notas de campo que se centraron en sus comportamientos cotidianos, sus silencios y también sus bullicios.

3.6 La Observación Participante

Dicha observación se ha venido realizando desde que me vinculé con la Institución. Considero que fue una forma adecuada de recoger información, dada la cercanía con los grupos que fueron investigados, lo cual fue desapercibida por ellos y ellas, pues resulta natural que la docente haga parte de la cotidianidad de la vida de sus estudiantes. Esta herramienta permite que el observador puede describir situaciones que está evidenciando a través de sus sentidos “La

observación participante es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades” (Kawulich, 2005, pág. 2).

4. Resultados

4.1 Revisión documental

En este capítulo se abordarán los hallazgos relacionados con la revisión documental, en la que se debe resaltar la importancia del MEN, al proponer desde la Ciencias Sociales la formación de ciudadanos y ciudadanas conocedores de su historia, críticos, reflexivos, éticos, democráticos y respetuosos de la diversidad. Ciencias Sociales con sentido en las vidas de los y las estudiantes y que contribuyan a configurar también, el sentido de nuestra presencia en la tierra. Todo, a partir de estrategias cooperativas, activas, en las que se evalúen los procesos y no solo los resultados. Por otro lado, se resalta la importancia de las mallas, preparadores y parceladores, como insumos básicos para la planeación, organización de temáticas y optimización del tiempo.

Adicional a ello, como parte de los resultados, se presenta el autorrelato por medio del cual se narran las vivencias en mi formación escolar primaria, secundaria y universitaria, formación que determinó la manera como empecé a abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales como docente de secundaria y finalmente, el giro que tuvo mi práctica pedagógica cuando cursé mis estudios como licenciada.

La última parte hacer referencia al impacto que las Ciencias Sociales han tenido en la formación de los y las estudiantes, en sus formas de ser, sentir, pensar y actuar, lo cual se pone de manifiesto a partir de los resultados arrojados por sus entrevistas, grupos de discusión, prácticas y comportamientos cotidianos.

4.1.1 Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias

El cambio político que se gestó en Colombia a partir de la Constitución de 1991, con el cual se pasó de una democracia representativa a una participativa, conllevó a la necesidad de iniciar procesos de transformación en materia educativa para la construcción de un nuevo país, el cual configuró la educación como un servicio público y de calidad. A partir de esta nueva necesidad, se estableció el marco legal de la educación en el país: Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994).

La Ley General de Educación en sus artículos 23 y 31 establecen como una de las áreas obligatorias y fundamentales para la Educación Básica Secundaria “las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia” y para el caso de la Educación Media, además, las Ciencias Económicas, Políticas y la Filosofía.

Al analizar los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, se evidencia que, en términos generales, su propuesta educativa establece que formar en Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, significa contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas, que se reconozcan como parte de una historia que está en permanente construcción; que entiendan que convivimos con seres diversos que constituyen nuestra riqueza humana; que deben asumir compromisos y responsabilidades con ellos mismos y con sus territorios; que realicen análisis crítico de sus contextos y reconozcan que las comunidades étnicas y populares contienen saberes propios, cargados de significados.

Los Lineamientos establecen pautas y orientaciones generales de tipo conceptual y metodológico, que constituyen una guía para el desarrollo del quehacer pedagógico, no son un modelo para ser aplicado, porque no responderían a la diversidad existente en nuestro país.

Para el caso específico de las Ciencias Sociales, establecen que éstas deben orientarse con el propósito de que cobren sentido en la vida cotidiana de los y las estudiantes y que promuevan la formación de ciudadanos críticos, analíticos, solidarios, democráticos y reflexivos de sus problemas y sus posibles soluciones, las cuales deben gestionarse en escenarios concretos, en muchas ocasiones violentos. En ese sentido, los Lineamientos sugieren cambios y transformaciones educativas que conlleven a la comprensión de un mundo con grandes paradojas: globalizado, pero profundamente dividido, industrializado y productivo pero pobre, inequitativo y con un gran deterioro ambiental, multiétnico y pluricultural pero excluyente y discriminatorio.

Con respecto a la forma como se aborda el aspecto multicultural e intercultural, a las Ciencias Sociales se les atribuye la responsabilidad de promover la construcción de escenarios de respeto por la diversidad existente en territorios nacionales e internacionales, cuyos aportes culturales con relación a sus visiones del mundo, deben ser válidos y valiosos.

Por lo tanto, no se trata de la transmisión de contenidos netamente disciplinares, geográficos e históricos, pero que carecen de sentido humano, sin la intención de que éstos desarrollen la construcción de una cultura general que le otorgue el valor que tiene la diversidad y sin la preparación y promoción de ciudadanos y ciudadanas responsables y participativos. La propuesta de los Lineamientos consiste en una educación integral, con perspectiva de transformación de los escenarios reales a los cuales deben enfrentarse los grupos de estudiantes.

Los Lineamientos también realizan sugerencias con relación a la comprensión que debe tener el o la docente del nivel cognitivo-comprensivo, perceptivo y ritmos de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes que cursan primaria, secundaria y media.

Además, afirman que las Ciencias Sociales deben dejar de abordarse de manera fragmentada, con enfoque exclusivamente histórico o geográfico y proponen que éstas deben estar integradas, no sólo en los títulos de los textos escolares, sino en la práctica, porque los fenómenos sociales nacionales e internacionales son multicausales y su comprensión requiere de aspectos económicos, políticos, tecnológicos, antropológicos, etc.

Finalmente, en ellos también se aborda, la importancia que debería tener concederle atención a los intereses, experiencias concretas y escenarios particulares de los y las estudiantes, para promover el entendimiento de lo que se estudia y erradicar tanto la memorización de información, así como la enseñanza transmisionista y/o el desarrollo de una serie de actividades descontextualizadas conceptualmente, sin sentido y coherencia.

El MEN propone los siguientes Lineamientos Curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Básica y Media:

- 1. Ejes Generadores:** Los cuales enmarcan y agrupan temáticas e integran diversas Ciencias Sociales con el fin de organizar el trabajo académico y posibilitar el trabajo diacrónico, acudiendo permanentemente a problemáticas actuales, con el fin de promover la enseñanza activa, crítica y comprensiva que conlleve a la transformación social.
- 2. Preguntas Problematicadoras:** Deben ser abiertas, interesantes, relacionadas con la vida cotidiana y estar adecuadas al nivel cognitivo de los y las estudiantes, las cuales, ayudarían a promover el pensamiento productivo y no reproductivo porque propiciarían nuevas preguntas para promover la investigación en el aula y acercarse a la vida de los y las estudiantes para generar interés y conocimiento entre pasado y presente.
- 3. Ámbitos Conceptuales:** Sugiere la agrupación de conceptos relacionados con las Ciencias Sociales que ayuden a resolver las preguntas problematicadoras

4. Desarrollo de Competencias: Hacen referencia a la calidad educativa y se incluyen en los exámenes de Estado ICFES, requieren la formación de ciudadanos proactivos, que tengan el manejo conceptual (cognitivo), sepan qué hacer con él (procedimientos), porqué (actitud de un individuo para interactuar) y para qué (capacidad de reflexionar sobre uno mismo).

No se centran exclusivamente en el aspecto cognitivo, sino en una visión ética y política que se enfoque en el respeto por la vida y el ambiente.

Por lo tanto, los Lineamientos en Ciencias Sociales, hacen referencia a tres clases de competencias: cognitivas, procedimentales, interpersonales e intrapersonales.

5. Estructura flexible, abierta, integrada y en espiral: La estructura flexible hace referencia a que una pregunta puede ser abordada desde diversas disciplinas, sincrónica o diacrónicamente. Abierta porque posibilita la reflexión. Integrada porque en las Ciencias Sociales participan distintas disciplinas, sin embargo, se desconocen los saberes no occidentalizados, y en espiral porque la comprensión de los fenómenos sociales, históricos y políticos se deben ir desarrollando progresivamente desde la Básica Primaria, según la evolución cognitiva de los grupos de estudiantes.

Adicional a ello, es necesario plantear que los Lineamientos proponen ocho **ejes curriculares**, para la enseñanza de las Ciencias Sociales, desde grado primero hasta grado undécimo, los cuales enmarca en una malla curricular con sus ámbitos conceptuales y su posible desarrollo por competencias, con la salvedad de que los y las docentes del país los adecúen a sus contextos.

Dentro de los ejes existe uno que hace referencia a la necesidad de la convivencia escolar en las sociedades multiculturales: étnicas, de género, de opción personal, etc. y al respeto por su

diversidad. Por lo tanto, éstos no son ajenos al reconocimiento de las llamadas minorías sociales, étnicas y culturales y a la necesidad de ofrecer una educación que fomente el diálogo entre colectivos diversos, que reconozcan y respeten las diferencias, con prácticas democráticas y solidarias.

Nuestro país necesita una educación que fomente el respeto por la vida y las diferencias y promueva su coexistencia; que le dé prioridad a la solidaridad, al trabajo cooperativo, incluyente y en equipo, en lugar de promover el egoísmo de la competencia; que además de los aspectos cognitivos, le otorgue un lugar especial a la formación del ser y con ello, el sentir, para desarrollar la responsabilidad social con sus comunidades.

No es suficiente ofrecer a los grupos de estudiantes herramientas pedagógicas y didácticas propias de las Ciencias Sociales, las cuales son importantes para desarrollar procesos de aprendizaje, se deben buscar alternativas para formar posturas éticas y políticas frente a situaciones inequitativas como la pobreza, la exclusión, la violación de los derechos humanos, las asimetrías de poder, entre otras.

En el mismo sentido, los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias, en la Educación Básica y Media, proponen cuatro metas:

Favorecer el desarrollo del pensamiento científico en la vida diaria, para poder explicar el mundo en el que vivimos, y con este propósito, desarrollar en ellos y ellas, la capacidad de cuestionar dogmas.

Desarrollar la capacidad de seguir aprendiendo en el transcurso de la vida, teniendo en cuenta que el mundo está cambiando permanentemente y que es una necesidad seguirse cultivando a nivel intelectual.

Desarrollar la capacidad de valorar críticamente la ciencia y cuestionar su supremacía, porque en nombre de sus avances y descubrimientos, la humanidad ha tenido que afrontar situaciones destructivas, y prácticas homogeneizantes.

Aportar a la formación de hombres y mujeres miembros activos de una sociedad, que contribuya a configurar el sentido de nuestra presencia en la tierra, cuya base sea el pleno ejercicio de la ciudadanía y la construcción de sociedades democráticas.

A partir de lo anterior, es importante establecer que los Estándares, además de lo mencionado, establecen pautas metodológicas y didácticas, que orientan la labor docente hacia la construcción de aprendizajes significativos, donde se transforme la postura transmisora de conocimientos y en su lugar, se propicie el protagonismo de los y las estudiantes, quienes deben aprender haciendo, tanto individual como colectivamente.

Por lo tanto, considero que mis planes de trabajo se ajustan, tanto en lo pedagógico como en lo didáctico, a lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional y su legislación educativa. Sin embargo, sólo he logrado que una minoría de los y las estudiantes, interpreten los conocimientos históricos, políticos y sociales, estudiados en el área, para explicar el mundo que vivimos, es decir, con esa minoría, he propiciado que exista conexión entre conocimiento y realidad, que sus aprendizajes no sean memorísticos y repetitivos, sino que se dirijan hacia el campo del pensamiento crítico y reflexivo, lo cual ha sido posible mediante el diseño de estrategias que han contribuido a reforzar esas posturas autónomas que exigen los procesos de aprendizaje significativo.

Además, he promovido la participación, pues en mis prácticas cotidianas en el aula, implemento la asignación de puntos positivos que contribuyen a mejorar la nota del periodo, con el propósito de generar espacios de discusión y de diálogo que conlleven a retroalimentar las

temáticas, a ponerlas en contexto y a buscar que los grupos de estudiantes se apropien de lo aprendido, intentando alejarme de la pedagogía tradicional que no promueve el pensamiento crítico.

Sin embargo, las temáticas y los procesos alternativos enfocados en potenciar: el debate, el planteamiento de preguntas, las reflexiones individuales y grupales, la transformación de conductas excluyentes a partir de la apropiación de los conocimientos, direccionados desde el área de Ciencias Sociales en los grados novenos, no han permeado a la mayoría de los y las estudiantes. Tampoco han contribuido a desarrollar una cultura ciudadana generalizada, que fortalezca la inclusión y respete las diferencias, y, por ende, contribuyan a minimizar los problemas cotidianos de convivencia, relacionados con prácticas de discriminación étnica.

Es decir, han resultado insuficientes para transformar ciertos comportamientos violentos que se presentan en la Institución y se han tendido a naturalizar. Por lo tanto, hasta el momento, dichos conocimientos carecen de utilidad, porque éstos solamente cobran sentido, cuando contribuyen a la transformación de los contextos que involucren a los grupos discriminados.

Entonces, puedo afirmar que la perspectiva etnoeducativa ha sido insuficientemente abordada, tanto a nivel pedagógico como a nivel didáctico, ya que no ha sido posible erradicar prejuicios étnicos y socioculturales de los contextos escolarizados y no escolarizados, pues a pesar de que los Estándares y los Lineamientos enuncian y posibilitan la apertura de éste tipo de propuestas curriculares, nos hemos quedado con la visión eurocéntrica de la educación, tal como lo refleja la malla curricular y considero que la razón principal que limita las posibilidades del desarrollo de dicho enfoque etnoeducativo, son las temáticas evaluadas en las Pruebas Saber a las cuales se les otorga la prioridad y dicha prioridad está establecida en el Proyecto Educativo Institucional:

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, se realizará según el Decreto 1290, en los siguientes ámbitos de aplicación, para lo cual, la Institución Educativa debe prepararse y aportar suficientes elementos a sus estudiantes para alcanzar los resultados esperados por la comunidad educativa (...)

Ámbito Nacional: El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos (PEI, 2017, pág. 33).

Por lo tanto,

“Los saberes de estos grupos no son entendidos entonces como universales, un valor supremo que se supone sólo se encuentra en aquellos que provienen de la tradición científica eurocéntrica” (Rojas y Castillo, 2005, pág. 140).

A partir de lo anterior, es necesario plantear la necesidad de desarrollar en la Institución de manera general, a pesar de que en ella no exista población mayoritariamente afro; espacios formativos a partir de escenarios cotidianos de la vida escolar, procesos de construcción permanente de relaciones democráticas entre personas con identidades distintas, donde exista reconocimiento y respeto por la otredad, incluso, más allá de la sola coexistencia pacífica propia del multiculturalismo, “el multiculturalismo supone un ‘reconocimiento’ de la diversidad que emana de la voluntad y el poder de un sector de la sociedad que se considera como ‘mayoritario’, esto es, la sociedad dominante” (Rojas y Castillo, 2005, pág. 140).

Por lo tanto, se debe considerar la construcción de procesos interculturales donde predomine el diálogo, que construyan intereses comunes liderados por personas distintas, pues no basta con comprender la existencia de escenarios multiculturales, se debe ir más allá del simple reconocimiento de la diferencia e intentar integrar y reconstruir posturas interculturales que conlleven a la integración y valoración de conocimientos, costumbres y sabiduría de las culturas inmersas en un contexto determinado, “la interculturalidad se propone como proyecto de descolonización política y epistémica, como oportunidad para construir nuevas formas de

interacción entre sujetos y saberes en las que se subviertan los principios coloniales de clasificación-subordinación y se avance hacia la relación constructiva en la diferencia” (Rojas y Castillo, 2005, pág. 141).

También es necesario establecer que, así como los Lineamientos y los Estándares plantean la necesidad de posibilitar el trabajo colaborativo entre estudiantes para potenciar el aprendizaje, asimismo, éste se debe considerar entre docentes de la misma área y de diferentes áreas, para que, a partir del hecho de compartir experiencias, debates académicos y pedagógicos; se construya una especie de comunidad científica que permita evaluar y enriquecer la propia práctica pedagógica.

Aspecto trascendental que no se realiza en mi Institución y cada docente actúa de acuerdo a sus propios criterios para resolver determinadas situaciones, en nombre de la autonomía que le es reconocida, por lo tanto, no existen espacios para la reflexión pedagógica que posibiliten el diálogo de saberes y de experiencias significativas que enriquezcan el rol docente. Así, el impacto de las Ciencias Sociales en la vida de los y las estudiantes, ha sido limitado, dado que las condiciones institucionales y del cuerpo docente no contribuyen a potenciar la comprensión integral de las diversidades.

Los Estándares también consideran que es necesario que la evaluación sea un proceso permanente es decir “ya no es posible una evaluación dirigida a detectar errores, puntos de quiebre; se trata de una evaluación orientada a identificar fortalezas que permita superar las debilidades” (MEN, 2006, pág. 112). La cual debe reconocer vacíos, que deben ser abordados ampliamente.

En éste aspecto, pienso que es importante reconocer que, en mi práctica pedagógica, los y las estudiantes están siendo evaluados permanentemente y su valoración no depende de una

única prueba escrita u oral, además, su participación es muy valiosa en el transcurso de cada periodo académico, así mismo sus aportes, preguntas, dudas e inquietudes, todo lo cual constituye el insumo principal para concluir una temática.

Sin embargo, el aspecto cognitivo propiamente dicho, tiene más valor (70% de la nota final) que el aspecto social y personal (15% cada uno de ellos) y dentro de este indicador de desempeño, le otorgo el valor del 40% a las evaluaciones y el 30% a los trabajos en casa, exposiciones, actividades en clase, etc.

Por lo tanto, los grupos de estudiantes se ven presionados a memorizar ciertos aspectos que probablemente les aparecerán en las pruebas realizadas durante el año escolar, lo cual no me aleja del todo, de las prácticas tradicionales, aspectos que, a su vez, serán evaluados en las pruebas de Estado. Todo esto indica, que muchos de los y las estudiantes, se preocupan por pasar una prueba oral o escrita, que representa el 40% de la nota del periodo, que por desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y contextualizado que contribuya a transformar su contexto cotidiano de violencia y discriminación. Este sistema evaluativo desdibuja el propósito establecido en los Lineamientos y los Estándares con respecto a la calidad de la educación.

Finalmente, es necesario mostrar la coherencia entre los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias en cuanto a que consideran que las Ciencias Sociales deben tener una **perspectiva abierta**, porque el conocimiento científico está en permanente construcción y en él convergen el saber cotidiano, así como el conocimiento científico. También, una **perspectiva crítica**, porque las explicaciones de los fenómenos sociales no son únicas, sino que existen intereses e ideologías que se deben descubrir. Una **perspectiva problemática** porque la humanidad es compleja y diversa a nivel étnico, político, económico, ideológico, etc., se deben cuestionar las formas del poder, la concentración de la riqueza, las

relaciones interpersonales y con el ambiente, y el **enfoque interdisciplinario**, porque deben converger diferentes enfoques que contribuyan a la resolución de problemas cotidianos.

Así, los Lineamientos y los Estándares, proponen el diseño de un trabajo en el que los aportes disciplinares, contribuyan a la comprensión de fenómenos sociales cotidianos, que conlleven a la transformación de problemáticas, a través de la formación de relaciones éticas, cívicas y democráticas.

4.1.2 Malla Curricular, preparadores y parceladores de Ciencias Sociales, en los grados novenos de la IEVNB

En cuanto a la **malla curricular** que se trabaja en la Institución, ésta está diseñada por asignaturas y por ciclos así:

Ciclo 1: de grado 1 a 3.

Ciclo 2: de grado 3 a 5.

Ciclo 3: de grado 6 a 7.

Ciclo 4: de grado 8 a 9.

Ciclo 5: de grado 10 a 11.

En ella, se plantean unas metas que se proyectan para la finalización de cada ciclo y un objetivo general que se propone para cada grado del ciclo.

Se inicia con el planteamiento de una pregunta generadora para los grados del ciclo y a partir de ella, el eje básico, los ámbitos conceptuales y los contenidos generales. Además, se plantean unas competencias transversales que determinan la importancia de integrar otras áreas del conocimiento, aspecto que en teoría se establece, pero que en la práctica no se lleva a cabo y, al contrario, se observa un trabajo individualizado de cada docente con su respectiva asignación académica.

Posteriormente, se proponen unas estrategias de aprendizaje, que contemplan los siguientes elementos, los cuales he apropiado y desarrollado en mis clases:

- Lectura y análisis de textos.

Foto 5 Lectura y análisis de textos en diferentes escenarios



Foto 6 Lectura y análisis de textos en diferentes escenarios



Por: Maryory Castro Vargas, marzo 18 de 2022

- Dramatizados.

Foto 7 Dramatizado sobre la Guerra Fría



Foto 8 Dramatizado sobre política de segregación racial



Por: Maryory Castro Vargas, julio 15 de 2022

- Escenarios de discusión.

Foto 9 Escenarios de discusión. Tema: Expansiones y conflictos territoriales



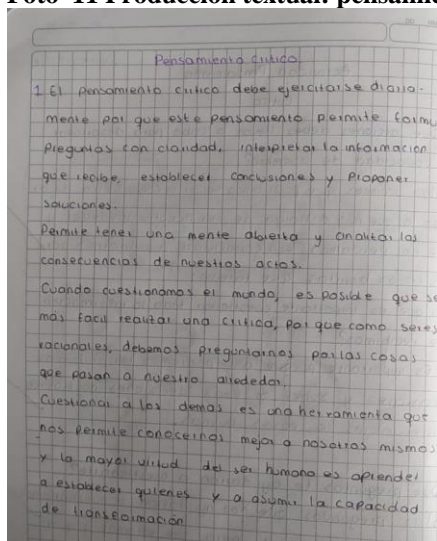
Foto 10 Escenarios de discusión. Tema: La Guerra de Vietnam



Por: Maryory Castro Vargas, agosto 17 de 2022

- Sopa de letras.
- Elaboración de crucigramas.
- Producción textual.

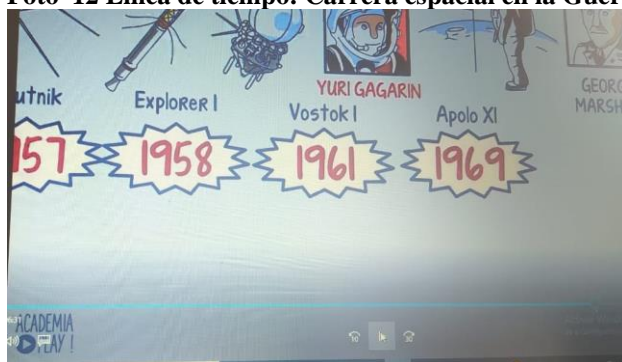
Foto 11 Producción textual: pensamiento crítico



Por: Maryory Castro Vargas, agosto 17 de 2022

- Construcción de líneas de tiempo.

Foto 12 Línea de tiempo: Carrera espacial en la Guerra Fría

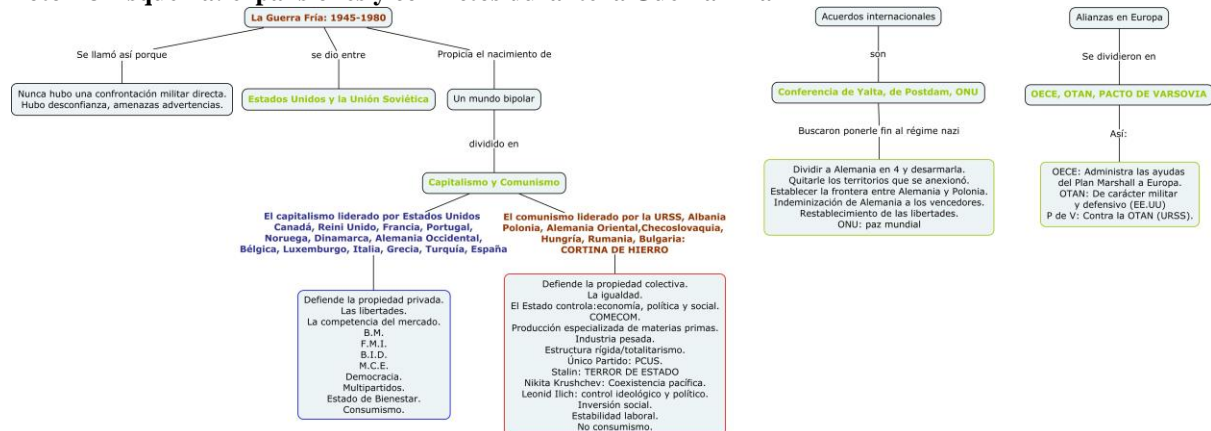


Por: Maryory Castro Vargas, julio 15 de 2022

- Comparaciones sobre situaciones coyunturales en determinados procesos históricos.

- Uso de medios audiovisuales, esquemas, imágenes, cartografía.

Foto 13 Esquema: expansiones y conflictos durante la Guerra Fría



Por: Maryory Castro Vargas, agosto 19 de 2022

- Exposiciones a través de imágenes, dibujos y gráficos.
- Elaboración de maquetas.

Foto 14 Maqueta: Navíos negreros



Foto 15 Maqueta: Navíos negreros



Por: Maryory Castro Vargas, agosto 14 de 2018

Una de las herramientas considerada en la malla curricular de Ciencias Sociales que no se aborda por el cuerpo docente del área, son las salidas de campo, las cuales proporcionarían un conocimiento más aplicado y contextualizado. Pero, esta metodología no se lleva a cabo, porque en caso de cualquier eventualidad o contratiempo, las Secretarías de Educación atribuyen toda la responsabilidad a los y las docentes que programen dichas salidas pedagógicas.

La parte final de la malla contempla unos criterios de indicadores de evaluación, que están considerados también, en el Sistema Institucional de Evaluación y Promoción de Estudiantes, basado en el decreto 1290 de 2016 y son: el conceptual, procedimental y actitudinal. Además de unas recomendaciones finales de lecturas generales para cada ciclo. Estos indicadores determinan lo que los grupos de estudiantes deben: saber, saber hacer y ser, respectivamente.

Por lo tanto, la malla curricular es una estructura que está desarrollada para llevar a cabo una organización de los saberes teóricos, metodológicos y didácticos, por grados y ciclos, estructurados de manera ascendente tanto vertical, como horizontalmente; lo cual genera la distribución y el avance planificado en las temáticas.

Sin embargo, en la malla de Ciencias Sociales de mi Institución Educativa, no existe el enfoque problematizador contextualizado. En dicha malla se aborda un gran listado de temas que no se alcanzan a cubrir con el rigor necesario, en los diez meses correspondientes al año lectivo. Además, se trata de temas y contenidos alejados de la vida de los y las estudiantes, de sus realidades, necesidades e intereses; lo cual hace que carezcan de significado y relevancia, pues se memorizan para presentar una evaluación y posteriormente, los olvidan.

En cuanto a los **preparadores** de clase, pude observar que ésta herramienta es muy útil para organizar y planear las temáticas, porque permite programar y diseñar los mecanismos a utilizar, con el objetivo de optimizar el tiempo.



En el formato diseñado por la Institución para tal fin, está establecido el periodo, área, grado, fechas, semana académica, docente.

Además, hay un espacio para los logros esperados, los Estándares Básicos de Competencias relacionados con el núcleo temático propuesto, la duración de la programación, las actividades a desarrollar o la metodología y la forma de evaluar. Finalmente, las observaciones y la bibliografía o webgrafía.

Los preparadores son diseñados de manera individual por cada docente, dependiendo del área orientada y de los grados asignados para la labor, con base en la malla curricular. En éstos, se organizan los contenidos temáticos establecidos en la malla curricular, pero es importante mencionar que, en la planeación de la metodología para abordar cada temática, juega un papel importante la autonomía del o de la docente.

A partir de lo anterior, en Ciencias Sociales, siempre trato de construir alternativas que me permitan promover la participación activa de los grupos; el trabajo en equipos; la construcción colectiva de conclusiones y el diálogo académico permanente, por medio del cual hacen sus preguntas, manifiestan sus dudas, preocupaciones e intereses.

Foto 16 Preparadores (primera parte)

| | | | | | | |
|---|--|----------|-------------------|--------|---|---------|
|  | Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa PLAN DE AULA (PREPARADOR DE CLASES) | | | |  | |
| | Version | Código | Fecha | | | Páginas |
| | 01 | VNBGA-02 | Ene - Dic 2022 | 1 de 1 | | |

PERIODO: Tercero.

AREA: Ciencias Sociales y Convivencia Ciudadana.

GRADO: Noveno.

FECHA:

05 de julio a 08 de julio de 2022.

11 de julio a 15 de julio de 2022.

18 de julio a 22 de julio de 2022.

25 de julio a 29 de julio de 2022: Incapacidad médica.

01 de agosto a 05 de agosto de 2022.

SEMANA ACADÉMICA: 1, 2, 3, 4 y 5.

DOCENTE: Maryory Castro Vargas.

LOGRO ESPERADO:

Analizar los hechos históricos, políticos, económicos y sociales que se dieron durante la Guerra Fría y el nacimiento de un mundo bipolar.

Reconocer la Conferencia de Yalta, de Potsdam y la creación de la ONU, como el desmantelamiento del orden establecido por Hitler en Europa.

Determinar la creación de la OTAN y del Pacto de Varsovia, como organizaciones de apoyo militar, defensivo y económico de Estados Unidos y la URSS, respectivamente.

Establecer las alianzas en Europa con cada uno de los bloques.

Reconocer las principales diferencias entre la organización económica, política y social del mundo capitalista y del mundo comunista.

ESTANDAR BASICO DE COMPETENCIAS:

Identifico y analizo las diferentes formas del orden mundial en el siglo XX (Guerra Fría, globalización, enfrentamiento Oriente-Occidente).

Identifico algunos factores que han dado origen a las nuevas formas de organización de la economía mundial (bloques económicos, tratados de libre comercio, áreas de libre comercio...)

Analizo consecuencias de estas nuevas formas de organización sobre las relaciones económicas, políticas y sociales entre los Estados.

Identifico las organizaciones internacionales que surgieron a lo largo del siglo XX (ONU, OEA) y evaluo el impacto de su gestión en el ambiente nacional e internacional.

Analizo las tensiones que los hechos históricos mundiales del siglo XX, han generado en las relaciones internacionales (Guerra Fría, globalización bloques económicos).

Activar Windows
Ve a Configuración

Foto 17 Preparadores (segunda parte)



| | |
|---|------------------|
| NUCLEO TEMATICO: | DURACION: |
| Bloque 2: EL MUNDO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX: Eje 4: UN MUNDO BIPOLAR: LA GUERRA FRIA: Temas: 1) La Guerra Fria: 1.1 ¿A qué se denominó Guerra Fria? 1.2 Acuerdos internacionales en la posguerra: entre el conflicto y la paz. 1.3 El nuevo orden mundial: formación y consolidación de dos bloques. 1.4 El mundo capitalista. 1.5 El mundo comunista. | 5 Semanas. |
| ACTIVIDADES A DESARROLLAR (METODOLOGIA): | |
| ✓ Se proponen tres opciones para trabajar la temática: taller y socialización, dramatizado y explicación, exposición argumentada. La mayoría elige dramatizado, un grupo elige exposición. | |
| ✓ Se elabora el mapa de la Guerra Fria y se empieza a orientar a los grupos de estudiantes de acuerdo a la elección realizada. | |
| ✓ Después de las orientaciones, cada grupo empieza a elaborar el cuerpo de su actividad. | |
| ✓ Se revisa el cuerpo de la actividad y se afinan los detalles, en muchos casos, se ayuda a la construcción del guion y en otros, se refuerza. | |
| ✓ Se valoran las consultas realizadas, el trabajo en clase y sus aportes en la construcción del guion. | |
| ✓ Finalmente, se reorganiza el orden de presentación y se ensaya. | |
| ✓ Se llevan a cabo las presentaciones de los dramatizados y/o exposiciones y la construcción de conclusiones colectivas de manera oral, que posteriormente se consignarán en los cuadernos. | |
| ✓ Se finalizan las presentaciones y se cierra el tema con un video y un mapa mental elaborado por la docente y analizado de manera colectiva, como insumos para las conclusiones finales, que deben construir en un texto escrito de una página, en parejas, para ser calificado. | |
| EVALUACION: | |
| Cumplimiento de los acuerdos pactados al inicio del año escolar que incluyen: participación en clase, entrega de actividades propias del área e interpretación de las mismas, responsabilidad y compromiso en las fechas de entrega, evaluaciones de cierre. | |
| OBSERVACIONES: | |
| BIBLIOGRAFIA O WEBGRAFIA: | |
| Secuencias Ciencias Sociales 9. 2016. Editorial: Libros y Libros. Inteligencia Social 9. 2008. Editorial: Voluntad. Líderes Ciencias Sociales 9. 2008. Editorial: Voluntad. | |

Por: Maryory Castro Vargas, agosto 19 de 2022

Al realizar la revisión de mis **parceladores** diarios de clase, en los cuales se registran: el periodo académico, el área, el grado, el año lectivo y el nombre del docente, los cuales también deben contener: la fecha, la unidad, la temática abordada, las actividades y las observaciones de la clase realizada; pude observar que ésta herramienta hace parte de la organización de la labor del docente, y en mi caso, lo diligencio diariamente para que haya un registro detallado de los avances con cada grupo, lo cual genera orden y claridad sobre los temas trabajados.

Por conversaciones con algunos y algunas docentes de Ciencias Sociales y de otras áreas, conozco que varios de ellos y ellas no lo diligencian diariamente, y luego deben acudir a los cuadernos de los y las estudiantes para actualizar el parcelador y poder entregarle al rector este instrumento completamente diligenciado al final de cada periodo académico, como parte de las evidencias de los llamados libros reglamentarios que se tienen en cuenta para la evaluación anual de docentes nombrados bajo el decreto 1278 de 2002.

Foto 18 Parceladores (primera parte)

| | | | | | | |
|---|------------|--|-----|---------|--|--|
|  | | Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa PARCELADOR DIARIO | | |  | |
| Versión | Código | Fecha | | Páginas | | |
| 01 | IVNBGA -03 | Ene- 2022 | Dic | 1 | | |

PERIODO: Tercero.

ÁREA: Ciencias Sociales, Cátedra para la paz, historia patria y afrocolombianidad, Ciencias Políticas y Económicas.

GRADO: 9-1, 9-2, 9-3, 9-4, 10-3 y 10-4.

AÑO LECTIVO: 2022.

DOCENTE: Maryory Castro Vargas.

| FECHA | UNIDAD | TEMA O ACTIVIDAD | OBSERVACION |
|---|--|--|---|
| 05 de julio de 2022. (9-4, 9-1 y 9-2). | Bloque: CATEDRA DE LA PAZ: SENTIDO CRÍTICO Y PROYECTO DE VIDA: Eje 1: PENSAMIENTO CRÍTICO Y TOMA DE DECISIONES: Temas: 1) Cuestionar al mundo: 1.1 Cuestionar al mundo. 1.2 Cuestionar a los demás. 1.3 Cuestionarse a sí mismo. | ✓ Se asigna lectura y 3 preguntas de análisis para resolver en parejas o grupos de tres estudiantes, para posterior conversatorio. | |
| 08 de julio de 2022. (9-3). | | | |
| 05 de julio de 2022. (9-3). | Bloque 2: EL MUNDO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX: Eje 4: UN MUNDO BIPOLAR: LA GUERRA FRÍA: Temas: 1) La Guerra Fría: | ✓ Se proponen tres opciones para trabajar la temática: taller y socialización, dramatizado y explicación, exposición argumentada. La mayoría elige | 9-1, 9-2 y 9-4: dramatizados. 9-3: exposiciones. |
| 08 de julio de 2022. (9-1 y 9-2). | | | |

Foto 19 Parceladores (segunda parte)

| | | | |
|--|---|---|--|
| 07 de julio de 2022. (9-4). | 1.1 ¿A qué se denominó Guerra Fria? 1.2 Acuerdos internacionales en la posguerra: entre el conflicto y la paz. 1.3 El nuevo orden mundial: formación y consolidación de dos bloques. 1.4 El mundo capitalista. 1.5 El mundo comunista. | dramatizado, un grupo elige exposición. ✓ Se elabora el mapa de la Guerra Fria y se empieza a orientar a los grupos de estudiantes de acuerdo a la elección realizada. | |
| 07 de julio de 2022. (10-3). 18 de julio de 2022. (10-4). | Bloque 1: PENSAMIENTO POLITICO: Eje 1: LA POLITICA: Temas: 2) Gobierno y la regulación del poder. 2.1 Formas históricas de gobierno. 2.2 Formas de gobierno actuales. 2.3 Poder, autoridad y gobierno. 2.4 Las ideologías políticas. | ✓ Se realiza un repaso general en el que se retoman las formas históricas y actuales de gobierno para el desarrollo de una actividad, en la próxima clase. | |
| 07 de julio de 2022. (9-3). 08 de julio de 2022. (9-1 y 9-4). | Bloque 2: EL MUNDO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX: Eje 4: UN MUNDO BIPOLAR: LA GUERRA FRIA: Temas: 1) La Guerra Fria: | ✓ Después de las orientaciones, cada grupo empieza a elaborar el cuerpo de su actividad. | |

Por: Maryory Castro Vargas, agosto 19 de 2022

A partir de la malla curricular, los preparadores y los parceladores, es importante plantear que los y las docentes estamos formados para planear el trabajo con el propósito de optimizar el tiempo y abarcar el mayor número de temas propuestos, porque existe la presión por parte de los directivos y Secretarías de Educación para dar cumplimiento a la planeación anual, pues se tiene la concepción de que de esta manera, la Institución ascenderá en el ranking que determina la calidad educativa a partir de los resultados en las pruebas de Estado.

Pero carecemos de conciencia, sensibilidad y voluntad para intentar transformar la función social de la educación y generar a partir de ella, ambientes de aprendizajes críticos y reflexivos, de acuerdo con las realidades y necesidades de los y las estudiantes.

Entonces, valdría la pena preguntarse si de esta manera se contribuye a la formación de ciudadanos plurales, porque ¿cómo puede reconocerse un estudiante como parte de una historia,

cuando le falta pensarse como un ciudadano con un proceso histórico, social, político y económico en su propio entorno?

4.1.3 Análisis de los contenidos temáticos de Ciencias Sociales, en los grados novenos de la IEVNB

Los grados octavos y novenos, pertenecen al ciclo 4 de la Educación Básica Secundaria, establecido en la malla curricular de la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa.

Los objetivos para este ciclo son:

Grados octavos. Reconocer que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religiosa y étnica y asumir una postura crítica frente a situaciones de discriminación.

Grados novenos. Participar en la construcción de normas para la convivencia, utilizando los mecanismos de participación establecidos en la constitución, asumiendo una actitud crítica frente al pago de impuestos.

El primer objetivo establecido en la malla curricular del ciclo 4, que está propuesto para los grados octavos, no aparece estipulado explícitamente en los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, pero está relacionado con los siguientes, en la clasificación **relaciones con la historia y las culturas:**

1. Explico las principales características de algunas revoluciones de los siglos XVIII y XIX (Revolución Francesa, Revolución Industrial).
2. Explico la influencia de estas revoluciones en algunos procesos sociales, políticos y económicos posteriores en Colombia y en América Latina.
3. Analizo algunas de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos americanos.

4. Explico algunos de los grandes cambios sociales que se dieron en Colombia entre los siglos XIX y primera mitad del XX (abolición de la esclavitud, surgimiento de movimientos obreros).
5. Comparo estos procesos teniendo en cuenta sus orígenes y su impacto en situaciones políticas, económicas, sociales y culturales posteriores.
6. Identifico algunas corrientes de pensamiento económico, político, cultural y filosófico del siglo XIX, explico su influencia en el pensamiento colombiano y el de América Latina. Además, también tiene relación con la clasificación de los Estándares Básicos de

Competencias llamada **relaciones ético políticas:**

1. Identifico y comparo algunos de los procesos políticos que tuvieron lugar en el mundo en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX (procesos coloniales en África y Asia; Revolución Rusa y Revolución China; Primera y Segunda Guerra Mundial).
2. Relaciono algunos de estos procesos políticos internacionales con los procesos colombianos en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX.

Con respecto al segundo objetivo, establecido para los grados novenos, éste está relacionado con los siguientes Estándares, en la clasificación **relaciones ético políticas:**

1. Comparo los mecanismos de participación ciudadana contemplados en las constituciones políticas de 1886 y 1991 y evalúo su aplicabilidad.
2. Identifico algunas formas en las que organizaciones estudiantiles, movimientos sociales, partidos políticos, sindicatos... participaron en la actividad política colombiana a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.
3. Identifico y explico algunos de los principales procesos políticos del siglo XIX en Colombia (federalismo, centralismo, radicalismo liberal, Regeneración).

4. Comparo algunos de los procesos políticos que tuvieron lugar en Colombia en los siglos XIX y XX (por ejemplo, radicalismo liberal y Revolución en Marcha; Regeneración y Frente Nacional; constituciones políticas de 1886 y 1991).

La clasificación de los estándares: **desarrollo de compromisos personales y sociales**, contiene implícitamente, los dos objetivos establecidos para ciclo 4, contemplados en la malla curricular de la Institución, específicamente en los siguientes aspectos:

1. Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.
2. Participo en discusiones y debates académicos.
3. Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación y abuso por irrespeto a las posiciones ideológicas y propongo formas de cambiarlas.
4. Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión, etnia...
5. Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos a los que pertenezco (familia, colegio barrio...) y las acato.
6. Utilizo mecanismos de participación establecidos en la Constitución y en organizaciones a las que pertenezco.
7. Tomo decisiones responsables frente al cuidado de mi cuerpo y mis relaciones con los demás.

Por lo tanto, se puede establecer que los objetivos propuestos para el ciclo 4 en la malla curricular de la Institución, están directamente relacionados con los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales.

Por su parte, el proyecto de área para grados noveno propone temáticas organizadas en dos bloques: El mundo en la primera mitad del siglo XX y el mundo en la segunda mitad del

siglo XX. Cada bloque contiene unos ejes principales y dentro de los ejes se encuentran los temas específicos.

El orden para abordar las temáticas y la forma de hacerlo, es autonomía exclusiva del docente del área.

El Mundo en la Primera Mitad del Siglo XX

Eje 1: Tensiones y Cambios Políticos en el mundo

1. La Primera Guerra Mundial.
2. La Revolución Rusa.
3. Periodo de entreguerras.
4. La Segunda Guerra Mundial.

Eje 2: Intervención y Resistencia en Latinoamérica

1. Inversiones y dependencias.
2. Entre reformas y resistencias.

Eje 3: Colombia: Entre la Modernización y los Conflictos Políticos

1. El agro y la industria.
2. Ruptura entre Colombia y Panamá.
3. El camino de la modernización.
4. El retorno de los conservadores.
5. Cultura y sociedad colombiana.

Durante este primer bloque, en el que se orientan los hechos más importantes del mundo en la primera mitad del siglo XX, es importante mencionar que:

En el *eje 1* se estudian las guerras más importantes en el mundo y a partir de estos enfrentamientos bélicos, en los cuales se analizan sus causas y sus consecuencias; se hace énfasis

en que, cada uno de éstos hechos, se caracterizó por la competencia entre naciones por la supremacía en Europa (Primera Guerra Mundial), la existencia de relaciones sociales

asimétricas e injustas (Revolución Rusa), la bonanza de la economía estadounidense en la década de los años 20 y su posterior crisis en 1929 (Periodo de entreguerras), y el surgimiento de los nacionalismos que exacerbaban el deseo de venganza del pueblo alemán y el declive de la democracia (Segunda Guerra Mundial).

En éstas temáticas se abordan hechos de carácter histórico, político y social muy importantes para comprender la historia mundial, temáticas que analizamos teniendo en cuenta el contexto escolar y situaciones particulares que permiten equiparar las desigualdades sociales que se viven en el país y en el departamento, con las desigualdades que se vivieron en Rusia durante el gobierno zarista, las cuales conllevaron a la organización, movilización y lucha, en contra del gobierno dictatorial.

Este tipo de reflexiones se realizan verbalmente en las clases, donde los grupos de estudiantes tienen la posibilidad de manifestar lo que entendieron del tema y sus posturas con relación a sus contextos y sus propias vivencias. A partir de ahí, opinan y argumentan acerca de lo injusto que les resultan hechos como: la concentración de la riqueza en pocas manos, el abuso del poder de los dirigentes, la desigualdad social. Así como también, la necesidad de organizarse para poder luchar por la reivindicación de los derechos y, por ende, la importancia de los sindicatos, los movimientos obreros, las huelgas, etc.

De esta manera, construyen sus propios discursos en los que comparan al zar con la presidencia de Colombia y ponen en cuestión los sistemas democráticos, asemejándolos con las dictaduras y los regímenes totalitarios estudiados.

En algunos espacios escolarizados, ellos y ellas tuvieron la oportunidad de realizar dramatizados en los cuales, a partir de mis explicaciones y de las lecturas proporcionadas en el clase, se apropiaron de un personaje y construyeron sus propios guiones para la obra, donde manifestaron abiertamente su inconformidad por la similitud de lo ocurrido en aquella época, con sus vivencias del presente, cuya única diferencia además del territorio, es el cambio de nombre del régimen político imperante.

lograr que la persona sea capaz de hacer una reflexión ordenada y comprensiva acerca de su acontecer individual, inmerso y condicionado por un entorno social, cuya realidad actual, es el resultado de un proceso histórico (...) que permita al individuo, por la vía del entendimiento racional, intervenir como persona y como colectividad en la modificación de las condiciones de vida heredadas culturalmente, con el fin de ser protagonista activo y responsable en la construcción de nuevos modelos de sociedad y de cultura (Cajiao, 1997, pág. 18).

Otro acontecimiento que se aborda a partir de éstas temáticas es la discriminación racial, componente importante y presente en el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, hecho a partir del cual se analiza la violación de los derechos fundamentales y la necesidad de desarrollar posturas críticas frente a este tipo de situaciones excluyentes y segregacionistas, como también, la pérdida de la legitimidad de la democracia debido a que los territorios más “civilizados”, protagonizaron tales enfrentamientos bélicos.

En éste tema, el debate con los grupos de estudiantes giró en torno al rechazo del racismo y de la inferioridad que se fue consolidando sobre un grupo en particular, concepciones que se fortalecían desde el mismo régimen totalitario, a través de las instituciones educativas que sembraban el odio por la diferencia y defendían la superioridad de un grupo sobre otro.

“El racismo se va construyendo sobre la consideración de la inferioridad de todas aquellas peculiaridades de un pueblo o etnia, ya sea su aspecto físico, sus formas de vida, o su lenguaje diferente” (Torres, 1998, pág. 167). Por ello, las reflexiones y el debate en el aula se orientaron con base en la promoción del respeto por la diversidad, ya que ésta es inherente a la existencia humana y no constituye una amenaza, ni un impedimento para la convivencia pacífica. Además, se hizo énfasis en que esta está presente en nuestro territorio colombiano, con los más diversos y variados matices, que se evidencian en las múltiples identidades y expresiones culturales de los pueblos que constituyen la nación, y en las múltiples posibilidades y miradas que ofrece tal variedad, tanto en el ser, como en el sentir y en el actuar; porque abunda el pluralismo.

De esta manera, he intentado transformar algunos aspectos de la pedagogía tradicional para dar paso a un proceso de construcción paulatina y constante de la pedagogía crítica en la educación escolarizada, la cual busca:

- Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrado que ha jugado allí la educación formal.
 - Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
 - Un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores populares como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social y pedagógico.
 - Una convicción que desde la pedagogía es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad, la historia y los contextos.
 - Una necesidad por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas para la dinamización de prácticas pedagógicas, investigativas y socio culturales.
- (Ortega, 2014, pág. 226)

En el *eje 2* estudiamos los modelos económicos en América Latina y la influencia que Estados Unidos ha ejercido en estas tierras debido a sus inversiones de capital, las cuales promovieron el “desarrollo” en el Tercer Mundo, pero que también significaron su intervención continua y permanente, la pérdida de autonomía y la dependencia a nivel político y económico.

Todo lo anterior generó sentimientos de inconformidad en el pueblo latinoamericano, que conllevaron al origen de movimientos sociales y sindicatos que desencadenaron luchas políticas por la reivindicación de sus derechos. Sin embargo, éstas luchas fueron reprimidas en cada país, y con el apoyo de Estados Unidos, impusieron sistemas dictatoriales que coartaban cualquier forma de protesta y oposición.

Este tipo de temáticas, más cercanas, no solo desde el punto de vista geográfico, sino también, porque hacen parte del contexto cercano y vivencial de los grupos de estudiantes, generaron espacios de reflexión en las aulas, y tal vez fuera de ellas, en torno al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo a partir de las situaciones propias, acontecidas en nuestro país. Sus aportes con respecto a lo analizado, estuvieron centrados en la economía colombiana y el escaso desarrollo de algunos departamentos, más que otros. Afirmaban que Colombia sigue dependiendo a nivel económico y político, ya no de España, sino de Estados Unidos, dependencia que ellos y ellas evidencian en su vida cotidiana, con la subida de precios de la canasta familiar.

En sus reflexiones también hacen referencia al departamento del Cauca como uno de los más olvidados del país y con altos costos de vida, y plantean que, tanto en la cabecera municipal, como en los otros municipios, las comunidades viven en situaciones de pobreza, desempleo y abandono estatal; donde la mayoría de la población, no logra satisfacer las necesidades básicas elementales, como salud, vivienda y educación.

Con relación a ello, la estudiante Vásquez Sarah lantea “Aquí en Balboa hay muchas necesidades y la gente no tiene oportunidades de trabajo, es un municipio estancado. En Pereira por lo menos uno encontraba qué hacer”

De la misma forma el estudiante Montes Cristian sostiene “El gobierno nacional tiene olvidado al Cauca, así como pasa con el Choco y con el Amazonas, aunque por lo menos el oxígeno del Amazonas es un tema al que ahora se le está dando importancia”

Sobre ello la estudiante Botina Luisa opina: “la comida cada vez está más cara, con la misma plata se pueden comprar menos cosas”

También han comentado que, en nuestro departamento del Cauca, convergen diferentes grupos armados ilegales y legales que compiten por los territorios y las rutas del narcotráfico. Además, las posturas de los y las estudiantes, generalmente justifican las actividades económicas ilícitas, porque argumentan que las lícitas, no compensan el esfuerzo que los grupos de campesinos hacen al invertir su tiempo y sus recursos en la producción agrícola lícita.

En ese sentido, la estudiante Guampe Camila sostiene “profe, mis abuelos llevan años cultivando plátano y a la hora de sacar a venderlo, les sale muy caro pagar el transporte para traer el plátano a Balboa y venderlo acá, que dedicarse a otros cultivos, por eso lo estuvieron vendiendo allá mismo en la vereda, por el precio que les den”

Con relación a este grupo de temáticas, llama la atención que han considerado la necesidad de que los pobres del mundo se organicen en torno a un objetivo y lucha común, no por separado, para así poder alcanzar la reivindicación de sus derechos. Además, mencionan con propiedad, la importancia de los movimientos obreros, los sindicatos y sus revueltas, aludiendo a la Revolución Rusa como ejemplo de organización y lucha.

una buena formación social de los niños [que] quizá no resuelva todos los problemas del país, pero no cabe duda de que ayudaría en algo. Por esto me propongo desarrollar algunos elementos que puedan ser útiles, por lo menos, para no hacer perder el tiempo a todos los cientos de miles de niños y maestros que hay en el país. (Cajiao, 1997, pág. 20).

En el *eje 3* hay un acercamiento al territorio nacional y los temas aquí propuestos permiten el análisis económico y político de la zona rural colombiana, con relación al desarrollo de la economía del café, que fue el cultivo de exportación por excelencia hasta mediados del siglo XX, y la concentración de la propiedad de la tierra. Adicionalmente a ello, se estudia el naciente desarrollo industrial de nuestro país, la Guerra de los Mil Días y la separación de Panamá.

El conjunto de temáticas aquí establecidas, propician debates alrededor de la situación económica y política de nuestro país, la cual se caracterizó por la concentración de la tierra en pocas manos y la necesidad que subyace en pro de la reforma agraria, razón por la cual surgieron movimientos insurgentes que empezaron a exigir este tipo de reformas en el país.

También se genera conciencia acerca de los constantes enfrentamientos entre liberales y conservadores que conllevaron a la pérdida de Panamá, elementos que permiten plantearse preguntas e inquietudes alrededor de la forma como estos hechos han afectado la economía y política nacional:

Resulta tan importante darle un valor prioritario a la enseñanza de las ciencias sociales desde la primera infancia, de tal manera que se trascienda el nivel de transmitir anécdotas históricas, hasta llegar a formar hombres que vivan con “actitud histórica” y “responsabilidad social. (Cajiao, 1997, pág. 14)

El Mundo En la Segunda Mitad del Siglo XX

Eje 4: Un Mundo Bipolar: La Guerra Fría

1. La Guerra Fría.
2. Expansión y conflictos.
3. La descolonización.
4. Crisis del socialismo.
5. El mundo después de la Guerra Fría.

Eje 5: Latinoamérica en El Contexto de la Guerra Fría

1. Desarrollismo y libre comercio.
2. Revoluciones y conflictos.
3. Dictaduras y Democracias.
4. Sociedad y cultura.

Eje 6: Colombia: Conflictos Sociales Y Alternativas De Paz

1. Respuestas a la violencia.
2. El Frente Nacional.
3. El país después del Frente Nacional.
4. Los años 80.
5. La década del 90.
6. Colombia en el siglo XXI.

Del segundo bloque se estudió la historia del mundo en la segunda mitad del siglo XX, es decir, después de la finalización de la Segunda Guerra Mundial, donde dos grandes potencias con posiciones ideológicas y políticas totalmente opuestas, Estados Unidos y la URSS, provocaron la polarización mundial.

Polarización que se vivió no sólo en Europa, sino también en Asia (China, Corea y Vietnam) y en América (Cuba), en cuyos territorios se presentaron enfrentamientos militares donde participaron ambas superpotencias, apoyando una u otra ideología.

Este grupo de temas propuestos en este eje, evidencian la derrota del comunismo y la consolidación del capitalismo como el sistema predominante a nivel global y proponen el análisis acerca de las ventajas y desventajas de este sistema político-económico y las implicaciones para la vida de los ciudadanos en territorio caucano.

Hasta aquí fue posible que yo pudiera avanzar durante el año 2021, en los temas propuestos en el proyecto de área de Ciencias Sociales, en lo correspondiente a grados novenos; que este año 2022, se encuentran en décimo.

La razón por la cual no logré abarcar la totalidad de las temáticas propuestas, fue porque la emergencia sanitaria producida por el virus del COVID 19, solamente posibilitó el retorno a la presencialidad durante tres meses, finalizando el año escolar 2021. Los otros siete meses de la educación escolarizada del mencionado año lectivo, se atendieron por medio de guías diseñadas por cada docente, las cuales constaban de un contenido para leer y uno o varios ejercicios en los cuales debían aplicar la interpretación y comprensión de la lectura realizada.

Adicional a ello, los grupos de estudiantes contaron con una asesoría virtual semanal en la que se explicaban los temas, se resolvían dudas y se propiciaban espacios de reflexión y análisis. Sin embargo, por problemas de diversa índole, a un gran número de estudiantes les era imposible conectarse a dichas asesorías.

Todo lo anterior evidencia que no hubo garantías para una educación virtual propiamente dicha, como tampoco se puede afirmar que la entrega de la guía por sí sola, asegurara un proceso de aprendizaje.

Frente a esta situación la alternativa que se planteó desde la institucionalidad fue retomar las temáticas, explicarlas y trabajarlas desde el momento en el cual se retornó a la presencialidad, para así, intentar lograr la comprensión de dichas temáticas que ya se habían enviado por medio de guías, las cuales no habían recibido un verdadero proceso de retroalimentación que abarcara a todos y todas las estudiantes.

Por lo anteriormente dicho, fue difícil abarcar la totalidad de contenidos propuestos para la vigencia del año escolar 2021, además, es necesario agregar que dichos contenidos son demasiado extensos y para poder garantizar aprendizajes significativos, se requiere profundizar en ellos y recurrir a diversos recursos didácticos y metodológicos para lograr su comprensión y una verdadera actividad intelectual que fomente su capacidad de reflexión, comprensión y el análisis de los procesos históricos, sociales y políticos, en relación con su presente y su contexto. Es decir, se trata de lograr la utilización de dichos conocimientos; tal como argumenta Cajiao “el objetivo primordial de la labor educativa es formar un individuo maduro psicológicamente y capaz de actuar productivamente, de acuerdo con sus capacidades personales y de una manera creativa y autónoma” (Cajiao, 1997, pág. 47). Pues “el resultado de enseñar pequeñas partes de gran número de materias, es la recepción pasiva de ideas inconexas, no iluminadas por cualquier chispa de vitalidad” (Gadotti, 1998, pág. 118).

De acuerdo con lo planteado, el rol docente, no debe limitarse a la “comprensión mecánica de la realidad, sin más profundidad que la descripción de lo existente y sin perspectiva de transformación, por cuanto los fenómenos se presentan como ya dados y, por tanto, inmodificables” (Cajiao, 1997, pág. 24), dicha comprensión mecánica tiene efectos negativos en los jóvenes, ya que despoja a los y las estudiantes, de su capacidad creadora e imaginativa que es la que posibilita la transformación de sus propios escenarios.

Sin embargo, la responsabilidad de la formación de sujetos políticos que desarrollen conciencia social, que opinen, deliberen y reflexionen, no depende exclusivamente de una asignatura en particular o de un saber específico, aunque es cuestionable la pasividad de los estudiantes que propicia la escuela, aquí juega un papel importante el sujeto y sus escenarios de socialización, que se nutren en el contexto familiar, escolar, social: la calle, los medios de comunicación, los contextos políticos, las amistades, etc.

4.2 Descripción de mi práctica pedagógica como docente de Ciencias Sociales, en los grados novenos, de la IEVNB

4.2.1 Mis primeros años de escolaridad

Al recordar mis primeros años de escolaridad en la Escuela Normal de Señoritas Popayán (1984-1989), tengo presente a una de mis profesoras de Ciencias Sociales de grado tercero, ella acostumbraba a dictar los contenidos de las temáticas, en ocasiones también los escribía en el tablero para ejercitar la transcripción, pero generalmente, los dictaba y a un ritmo, a mi juicio, muy rápido. Por ello, yo siempre me quedaba atrasada, no porque no supiera, sino por la velocidad con que la profesora los realizaba. Entonces, yo no alcanzaba a escribir las frases completas de las ideas y, por lo tanto, no comprendía nada de lo que escribía.

Considero que la razón por la cual yo escribía más lento que los demás, fue porque yo me esmeraba en hacer la letra pareja, redonda y respetaba las márgenes, lo cual me tomaba más tiempo que al resto de mis compañeros y compañeras, quienes escribían rápido, pero no tenían en cuenta esos pequeños detalles, que para mí eran importantes. Definitivamente, mi ritmo de escritura era más lento que el de los demás.

El problema radicaba en que mi profesora Graciela nunca entendió que no podía ir al mismo ritmo de mis compañeros y compañeras porque mis intereses eran otros, por lo tanto, su

clase siempre terminaba con mi llanto y con sus amenazas diciéndome que iba a llamar a mi papá porque en esas condiciones de falta de agilidad, yo no podía pasar a grado cuarto. Poco a poco le empecé a coger temor a la profesora, a sus dictados, a su materia y a su sistema educativo basado en la imposición, la intolerancia y el miedo, todo lo cual es cuestionado por el pensamiento pedagógico antiautoritario que plantea que: “El objetivo de la educación sería que el niño viva su vida y no la del adulto; que trabaje alegre y positivamente” (Gadotti, 1998, pág. 186).

En ese sentido, considero que la profesora y sus prácticas tradicionales de enseñanza que estuvieron basadas en el temor infundido, no contribuyeron al deber ser de la escuela en mi formación, porque se supone que esta debe promover el desarrollo de procesos formativos, solidarios, participativos y democráticos, con prácticas alternativas de enseñanza que promuevan un verdadero aprendizaje, como lo plantea Dewey (s.f., como se citó en Gadotti, 1998) quien “practicó una crítica contundente a la obediencia y sumisión hasta entonces cultivadas en las escuelas. Él las consideraba verdaderos obstáculos para la educación” (págs. 153-154).

En palabras de McLaren (2005):

las escuelas -frecuentemente vistas como instrumentos socializantes que ayudan a que la sociedad produzca ciudadanos inteligentes, responsables, comprometidos y hábiles- resultan ser instituciones extrañas y perturbadoras que no sólo *enseñan* cosas sino que también *producen* sujetos humanos irreflexivos que, en sus actividades diarias, practican las ideologías de la cultura dominante. (pág. 261)

Este filósofo canadiense aboga por una pedagogía liberadora, que propicie nuevas formas de vida social, sin privilegios, ni imposiciones o relaciones desiguales, verticales y abusivas, basada en aprendizajes dinámicos que privilegien relaciones de equidad.

Frente a esta situación, lo que fue determinante para que yo pudiera asumir y superar esta adversidad, fue la calma que me transmitió mi padre, quien sin saber nada de pedagogía pero basándose en el amor hacia su hija, me recomendaba que agilizara la mano y que no me pusiera a llorar en medio del dictado; además me sugería, que la letra no debía quedarme perfecta porque lo más importante era tratar de avanzar, no importaba que fuera más despacio que el resto del grupo, pero definitivamente tenía que avanzar a mi ritmo para que poco a poco me fuera nivelando, y finalmente, que si me atrasaba, no importaba, pues la solución era desatrasarme en casa y que él me ayudaba.

Lo que la profesora Graciela no logró descubrir es que ese ritmo de escritura, más pausado que el de los demás, desarrolló en mí una gran capacidad para retener información, y así empecé a dejar de quedarme atrasada, no por la agilidad de mi mano, sino por mi capacidad para “almacenar” la información mientras podía acabar de escribirla a mi ritmo, porque para mí lo más importante seguía siendo tener los cuadernos bien presentados. Además, también jugó un papel importante, la tranquilidad transmitida por mi padre con sus consejos y recomendaciones.

4.2.2 Mi adolescencia en la secundaria

Durante mi educación secundaria, en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, Franciscanas (1990-1994), Popayán, donde se profesaba una educación confesional propia del siglo XIX, también viví experiencias poco agradables con varios profesores y profesoras. Por ejemplo:

Mi profesora de religión, una hermana de la comunidad franciscana, nos exigía la memorización del rosario, las oraciones, las partes que componen la eucaristía, los libros que hacen parte del Antiguo y del Nuevo Testamento, entre otros. Todo lo cual buscaba mantener vivos los dogmas de la religión, pues este era el eje de ser ciudadanas, del orden y de los

principios éticos y morales. La función educadora de la hermana, la cual obedecía a una política institucional, iba en contra de los planteamientos de Gadotti acerca del deber ser de la educación escolar “La misión del profesor consistiría entonces en estimular el pensamiento y no inyectar doctrinas” (Gadotti, 1998, pág.168).

Por su parte, la profesora de biología, infundía temor al finalizar cada clase, porque era en ese momento cuando decía “saquen un cuartico de hoja que les voy a hacer un quiz de dos preguntas sobre el tema visto en la clase de hoy”. Cuando no hacía el quiz al final de la clase, lo hacía al principio de la siguiente. Su método evaluativo siempre fue el mismo y ella logró que yo memorizara conceptos que aprendí para poder responder al quiz, pero que finalmente no representaron un aprendizaje significativo y fueron pocos los conceptos, que, a pesar de haberlos memorizado y repetido varias veces, representaron algo vital en mi realidad. Tal vez nunca lo descubrí o más bien, la profesora no me ayudó a aplicar dichos conocimientos a mi propia vida, es decir a conectar la teoría con la realidad. Al respecto, es importante mencionar a Paulo Freire, quien se opone a la educación conservadora, como centro de dominación del pensamiento y defiende la concepción dialéctica de la misma, es decir, aquella que se fundamenta en el dinamismo y en el aprendizaje mutuo entre estudiantes y docentes, educación que se debe basar en la práctica, y en la orientación de saberes contextualizados que permitan hacer análisis, tomar decisiones y transformar sus realidades. Para ello, “La categoría pedagógica de la “conscientización”, creada por él, teniendo como objetivo la formación de la autonomía intelectual del ciudadano para intervenir sobre la realidad” (Gadotti, 1998, pág. 278).

Muy importante, mencionar al profesor de álgebra, Homero, nunca se interesó por exigir un comportamiento adecuado en clase y quienes no estábamos interesadas, en los números combinados con letras y signos, usábamos el espacio para tirar papeles, rayar cuadernos y

pupitres, halar cabellos, hacernos peinados e innovar en el maquillaje de rostros y uñas, por lo tanto, no prestar atención, se convirtió en un hábito.

En términos generales, la pedagogía que utilizaron mis docentes de primaria estuvo basada en “la psicología conductista y reducía el maestro a ser un simple “administrador de currículo”, pensado, organizado e impuesto por “los técnicos del ministerio de educación” quienes obsesionados por el cumplimiento de “objetivos instruccionales”, negaban la voz y el pensamiento a los maestros, reducían el proceso de aprendizaje al cumplimiento de objetivos “observables” (...) así como también centraban la enseñanza en la transmisión fiel de contenidos (...) desarticulada conceptualmente, subordinada a la psicología y reducida a una simple metódica de programación y diseño de un libreto que todo maestro debía cumplir. (Tamayo, 2006. Pág. 102)

En ese sentido, mi profesor de Ciencias Sociales, Carlos, que además de hacernos memorizar fechas, personajes y anécdotas históricos desconectados entre sí y lejanos de nuestras realidades, pero finalmente evaluados; nos asignaba la tarea de transcribir el libro escolar al cuaderno, luego revisaba que todo estuviera copiado y calificaba. En este aspecto vale la pena mencionar a Piaget (como se citó en Gadotti, 1998) quien propuso: “el método de la observación para la educación del niño. De ahí la necesidad de una pedagogía experimental que plantease claramente cómo el niño organiza lo real. Criticó la escuela tradicional que enseña a copiar y no a pensar” (pág. 151).

De este modo, la enseñanza de las Ciencias Sociales, debe desligarse de los paradigmas repetitivos, acríticos y memorísticos de enseñanza, y abrirse paso a nuevas habilidades y destrezas didácticas que logren la comprensión de los procesos cognitivos y el rigor conceptual, pero también, la realidad contextualizada, en la que están inmersos diversos grupos. “Multitud de

grupos étnicos, sociales y culturales que exigen el lugar y los derechos que los viejos discursos homogeneizadores les habían negado” (Arias, 2015, pág. 141), una ciencia social donde los conocimientos tengan sentido y pertinencia, que contribuya a la formación de una ciudadanía propositiva, respetuosa de la diversidad y con sentido democrático.

En términos generales, la educación que se impartía era individualista, término usado por Claparede, (como se citó en Gadotti, 1998). Cada uno(a) respondía por lo suyo y no se fomentaba la cooperación ni el trabajo en equipo. “Formar grupos de aprendices no es solo un problema práctico, sino toda una filosofía educativa y un modelo metodológico” (Cassany, 2021, pág. 22).

A partir de lo anterior, se puede afirmar que “No cualquier actividad se adecuaría a todos. La actividad debería ser individualizada -sin ser individualista- y, al mismo tiempo, social y socializadora” (Gadotti, 1998, pág. 151).

4.2.3 Orientar Ciencias Sociales sin conocimientos pedagógicos

Para llegar a la Universidad del Cauca en el año 1999, era necesario obtener el puntaje icfes requerido para cada programa. Con la compra de un pin, era posible aspirar a dos opciones, una como prioridad y la otra en segundo lugar. En mi caso, aspiré a Derecho y a Ciencia Política, ambos programas pertenecían y pertenecen a la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Pasé a mi segunda opción y ahí empezó una vida llena de expectativas con relación al futuro que construiría a nivel profesional.

El programa contaba con el jefe de departamento Dr. André Noel Roth Deubel, politólogo suizo, con gran recorrido y reconocimiento académico, además, 11 profesores de tiempo completo calificados en áreas de Ciencia Política, Sociología, Comunicación, Filosofía

Política y Administración Pública. Adicionalmente, el programa contaba con la colaboración de otros docentes de la misma facultad y de otras facultades de la misma universidad.

Mi proceso formativo estuvo caracterizado por varios altibajos y las expectativas con respecto a mi vida profesional, poco a poco se fueron transformando, porque empecé a comprender que no estaba estudiando para adquirir las pautas, las habilidades técnicas o la fórmula para aplicar un “saber hacer” puntual y específico, sino que estaba estudiando para “reflexionar” sobre las relaciones de poder en el Estado, la democracia, las acciones políticas de movimientos sociales, los partidos políticos, los gremios, las ONGS, los Estados, las organizaciones internacionales, etc., y para lograrlo, debía estudiar teoría y sociología política, historia de las ideas políticas, analizar las políticas públicas, la comunicación política y las relaciones internacionales, todo lo cual aportaría para mi crecimiento intelectual, pero no para desarrollar un conocimiento tangible, aplicable y concreto.

Desconocer cómo iba a “aplicar” lo que estaba aprendiendo, se fue convirtiendo en la incertidumbre más grande en el transcurso de mi programa universitario, porque el perfil ocupacional de un politólogo o una politóloga era tan amplio, pero a la vez tan abstracto: análisis político, asesorías políticas, consultoría de organizaciones sociales, liderazgo comunitario, investigación sociopolítica, auditoría de proyectos de desarrollo y una serie de opciones más; que requerían además del liderazgo, capacidad de análisis y toma de decisiones políticas que los y las docentes intentaban desarrollar en nuestro grupo de aprendices; lo más importante, era el aval y patrocinio político con que cada uno de nosotros pudiera contar. Sin embargo, continué y seguí avanzando en la construcción de un imaginario profesional alcanzable para mí, una ciudadana del común, sin ningún respaldo político.

Por otra parte, es necesario comentar que, en nuestro grupo de primíparos, la lectura empezó a hacer parte de nuestra cotidianidad, por lo tanto, fue común observar que los y las integrantes de mi grupo, mientras hacían la fila en un banco, realizaban algún trámite de salud, esperaban el turno para pagar los servicios públicos o incluso, mientras transcurría el tiempo en el transporte público para llegar al sitio deseado; se convirtieron en espacios que se debían aprovechar para leer. Así, el primer semestre fue la “prueba de fuego” para decidir si continuábamos o si desistíamos, porque resultó indispensable adquirir y fortalecer un ritmo de lectura constante, ágil y permanente, hábito que generalmente no se adquiere en esa dimensión, en el colegio.

El primer semestre correspondía al primero de los tres ciclos del programa y en él, la introducción a los distintos instrumentos y conocimientos básicos para la Ciencia Política, en pocas palabras, el semestre en el que los y las estudiantes debíamos tomar decisiones porque eran nueve (9) materias contempladas en el plan de estudios para dicho semestre, por tanto, gran cantidad de aspectos por leer, debatir y reflexionar.

Así transcurrió esa primera etapa de formación profesional, posteriormente, el ciclo II que abarcó de II a VI semestre y finalmente, el ciclo III conformado por VII y VIII semestre, cada ciclo con varias asignaturas por semestre, cuya intensidad semanal correspondía a 4 horas, todo ello, con el compromiso y la responsabilidad que culminó con la entrega y sustentación del Trabajo de Grado.

Los cursos estaban orientados por docentes con gran capacidad en su discurso, con vastos conocimientos históricos y políticos, pero con grandes deficiencias a nivel pedagógico y didáctico. Es decir, sus clases fueron abordadas de manera similar en el transcurso del programa,

tendían a ser monótonas, en las cuales imperaba la sabiduría del docente con un grupo carente de conocimientos.

Con relación a ello, recuerdo mucho lo tortuosas que llegaron a ser para mí, las clases con el profesor Horacio Salcedo, quien nos orientaba un seminario en tercer semestre. Él exclamaba, con un tono de voz muy alto, frases de maltrato e infundía temor y argumentaba que no entendía por qué razón debía trabajar con semestres inferiores en el que los y las estudiantes carecían de la capacidad de análisis y de los conocimientos históricos que él requería para lograr su gran despliegue profesional. Siempre se sentía inconforme con el grupo, disgustado y el ambiente de trabajo se tornaba tenso y estresante.

Adicional a ello, considero que uno de los elementos poco abordados en las temáticas, fue el componente multicultural. A pesar de que se realizaron numerosos eventos organizados por el Departamento de Ciencia Política, durante los cuatro años que duró mi formación académica como politóloga, como el de “Movimientos sociales de negritudes”, “Foro de minorías étnicas en la Constitución de 1991”, “homenaje al médico, antropólogo y novelista Manuel Zapata Olivella”, no hubo una materia o un seminario contemplados en el plan de estudios del programa, que abordara la importancia del componente multicultural y menos del intercultural.

A pesar de lo mencionado, hay dos aspectos centrales, que considero, transformaron mi formación humana y profesional en el programa, que son necesarios mencionar:

1. Los maestros (as) encargados (as) de orientar nuestras clases, tenían un gran sentido humano y crítico. Siempre buscaron fomentar la reflexión y el análisis de situaciones particulares que posteriormente también se analizaron a nivel global, es decir, hubo una

aplicación del conocimiento a situaciones particulares y específicas que permitieron iniciar el proceso de elaboración de reflexiones propias. A propósito:

El conocimiento adquirido en la escuela -o en cualquier lugar- nunca es neutral u objetivo, sino que está ordenado y estructurado en formas particulares; sus prioridades y sus exclusiones participan de una lógica silenciosa. El conocimiento es una construcción social profundamente arraigada en los nexos de relaciones de poder. (McLaren, 2005, pág. 267)

2. El programa también tuvo un compromiso decidido, tanto a nivel personal como profesional, acerca de que los futuros politólogos (as) debían influir creativa, innovadora y principalmente, críticamente, sobre la realidad social y política de nuestros contextos. Para ello, propiciaban las herramientas teóricas básicas relacionadas con la comprensión de las dinámicas del origen, funcionamiento y desarrollo de las instituciones políticas, jurídicas, administrativas, económicas, sociales, tanto a nivel regional, como nacional e internacional.

Esa actitud permanentemente beligerante y transformadora desarrollada en el programa, está relacionada con la naturaleza dialéctica de la teoría crítica que debe tener la educación, “para ver a la escuela no simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación” (McLaren, 2005, pág. 265), cuyo potencial, activismo y compromiso, le permitan transformar la sociedad. Así, el aprendizaje cobraría sentido en la vida de los y las estudiantes porque propiciaría que ellos y ellas conecten los contenidos de un curso con el significado en sus propias realidades.

Con dicha formación académica, sin programarlo así sino por una casualidad de la vida, empecé orientando Ciencias Sociales, a estudiantes de grados 6º, 7º, 8º y 9º en un colegio

privado de Popayán llamado Real San José, en el cual estaba la plaza vacante por la renuncia del docente titular del área, quien había ganado el concurso del magisterio e ingresó a la planta del departamento del Cauca, nombrado por concurso.

Mis clases eran precarias, con una planeación inadecuada, carentes de conocimientos en pedagogía; con la tendencia a ser monótonas y en ellas simplemente puse en práctica, la forma como a mí me enseñaron en la primaria, en la secundaria y hasta en la universidad. Trabajaba con un modelo autoritario, imponiendo un estilo tradicional donde todos debían estar en silencio y escuchando la clase, gústeles o no, contenidos que posteriormente serían evaluados en su totalidad.

Considero que la despedagogización de la educación se va gestando en la medida en que las y los profesionales con título diferente al de licenciado (a), empiezan a ser habilitados para ejercer la función docente, tal como lo plantea el artículo 3 del decreto 1278 de 2002.

ARTÍCULO 3. Profesionales de la Educación. Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores.

Los grupos de estudiantes a quienes orienté Ciencias Sociales por primera vez, llenaban hasta dos y tres cuadernos en el año lectivo y el régimen que yo imponía en las aulas, era similar al militar: tema explicado tema evaluado, se obedecía el timbre para empezar y para terminar, los pupitres organizados en fila y en orden de estatura, entre otras prácticas que no podían faltar como la memorización y la repetición. Fue difícil ir transformando ese estilo inadecuado que implementé para enseñar, más que por iniciativa propia, lo hacía porque estaba repitiendo la forma como a mí me enseñaron. Y a partir de ello concluí que cuando se es docente con un

título profesional, en cuya formación disciplinar no hay espacio para una sola clase de pedagogía, es necesario interesarse e intentar autoformarse para transformar esos escenarios educativos que se vuelven inútiles y tensionantes para los educandos.

Con este reto a cuestas, pero, además, con una vocación por ser maestra que empezaba a florecer en mí, tuve que iniciar buscando información, leyendo, preguntándoles de manera informal y conversadita a los y las profesoras con mayor trayectoria, y finalmente, tomé la decisión de estudiar una licenciatura para ser idónea en lo que decidí, sería mi futuro laboral.

Empecé a entender que una forma de evitar que los grupos de estudiantes me “cogieran fuera de base”, era preparando mis clases y leyendo hasta las cosas más inusuales relacionadas con los temas, por ahí probablemente, se iban a dirigir las preguntas de ellos y ellas. Es decir, preparaba con anticipación las posibles preguntas que podrían hacerme porque mi temor principal radicaba en que, si me hacían una pregunta y yo no sabía responderla, iba a perder credibilidad frente a mis estudiantes y por ello tal vez, me tornaba autoritaria e inflexible, intentando esconder ese temor, ya que “el uso común de objetivos conductuales por los maestros refleja una búsqueda de certeza y control técnico del conocimiento y la conducta” (McLaren, 2005, pág. 266).

Por ello, empecé a preparar cada sesión, leyendo textos escolares de varias editoriales, pensando cómo iba a empezar mi clase, en qué iba a hacer énfasis, cuáles iban a ser las actividades, las resolvía con antelación y verificaba mis dudas. Una tarea ardua que significaba una gran inversión de tiempo.

Finalmente, debo agregar que una experiencia que me marcó como maestra, fue la de trabajar en un colegio en la ciudad de Popayán, Colegio Bicentenario, que funcionaba por concesión, con recursos públicos pero administrado por el sector privado, los hermanos

maristas. El colegio recibía un valioso aporte por cada estudiante atendido, por lo tanto, entre más estudiante hubiera, más recursos entraban, y tal vez esa fue la razón por la cual no había sanciones por parte de las coordinaciones académica y disciplinaria a estudiantes con bajo rendimiento y con comportamientos inadecuados que rayaban en faltas catalogadas como tipo 3 (graves). Es decir, las que ameritan sanciones y compromisos de parte de padres, madres de familia y/o acudientes.

En este sentido, me refiero a estudiantes que salían al descanso y echaban piedras en los baños para que éstos se taparan y no hubiera clase. Otro ejemplo de este tipo de comportamientos que tuve que padecer en la mencionada institución fue que algunos estudiantes, hombre y mujeres, se saltaban las mallas para irse del colegio antes de terminar la jornada escolar. La alternativa de solución propuesta desde la coordinación y la rectoría era que los docentes ejerciéramos vigilancia en todos los pasillos, mallas, baños, cafetería, etc. con el fin de que los grupos de estudiantes no lo siguieran haciendo.

Por ese tipo de situaciones, me angustiaba mucho cada tarde, sabiendo que al día siguiente debía volver a ir a una institución donde se ejercía vigilancia a la labor del docente, con cámaras en salones y pasillos y con la persecución de la coordinación académica, corroborando que se estuviera llevando a cabalidad el contenido del plan de estudios, pero sin propuestas de manejo frente a situaciones que rayaban en la delincuencia.

A pesar de mi carencia en el saber pedagógico, el sentido común me hacía pensar en que lo conveniente sería intentar generar conciencia, sobre la importancia de estudiar, también acerca del sentido de pertenencia a la institución para promover su cuidado y no su destrucción y la promoción de comportamientos respetuosos y solidarios en los grupos en los cuales orientaba Ciencias Sociales.

Con sinceridad digo que fue un trabajo desgastante, pues muchos de ellos y ellas manifestaban que iban a estudiar obligados y que lo que querían era que los expulsaran para que sus padres y madres no los presionaran más y lo más complejo era que cuando hablaba con sus acudientes, a quienes citaba de manera informal para rendir informes, decían que si no obligaban a sus hijos a ir a estudiar, no recibirían el subsidio de familias en acción. Siempre me pregunté, qué tipo de pedagogía iba a funcionar en esas condiciones.

Por esa razón, para el año siguiente, año 2014, decidí renunciar porque esta situación persistía y al no ver cambio, empecé a sentirme insegura. Por ello, elegí mi tranquilidad por encima de una lucha individual que no daba frutos y busqué otro trabajo, intentando asegurarme de que hubiera direccionamiento disciplinar y compromiso por parte de los padres, madres y/o acudientes.

4.2.4 Orientar Ciencias Sociales como Licenciada en Etnoeducación:

Durante mi proceso de formación como Licenciada en Etnoeducación, de la Universidad del Cauca (2013-2018), mi labor como docente de aula, dio un giro de 180 grados porque comprendí que la etnoeducación surgió a partir de la organización y lucha de los grupos étnicos por su reconocimiento, contra las formas de escolarización que impusieron los europeos, desde el mismo proceso de conquista y colonización de América, una educación evangelizadora, castellanizadora y enajenante que afectó sus formas de vida originarias, Castillo (2008) señala este movimiento desde mediados del Siglo XX:

lo primero que se debe decir cuando se aborda el debate sobre la etnoeducación, es que, en su condición actual, como derecho cultural reconocido a los indígenas, afrodescendientes, raizales y rom, resulta de dos tipos de batallas. La primera está referida a las *luchas por otra escuela* iniciada por organizaciones indígenas a mediados

del siglo XX; y la segunda, relacionada con las *luchas por el reconocimiento étnico* de los afrodescendientes y los raizales, se da durante los años noventa. (pág. 16)

Sin embargo, a pesar de que la política etnoeducativa existe en nuestro país, como parte del ordenamiento jurídico, reconoce y da valor a la diversidad étnica y cultural, a través de los Estándares y los Lineamientos; la realización de sus propósitos se ve sujeta a muchos otros factores que impiden la consecución de los fines propuestos, pues la etnoeducación está ausente en los planes reales del gobierno y del sistema educativo, no pasa de ser algo meramente nominal y discursivo. No en vano, algunos investigadores (Rojas, Garzón, Hoyos, & Castillo, 2008) han llamado la atención sobre el hecho de que la etnoeducación pasa a ser un simple formalismo en las políticas del Estado:

En Colombia, la política pública de etnoeducación (de la cual hace parte la CEA) ha sido entendida, de manera generalizada, como la política de Estado orientada a dar respuesta a las demandas de las poblaciones afrodescendientes e indígenas en el campo educativo; a lo cual se podría añadir que estas políticas educativas han sido comprendidas como la manera de tramitar, por la vía educativa, el reconocimiento constitucional de la multiculturalidad del país. (pág. 27)

Por lo tanto, desde mi rol como docente y específicamente como etnoeducadora, debí configurar una postura política para propiciar los espacios que me permitieron salir de los programas homogeneizadores, para darle paso a una educación que contemple el conocimiento y respeto por la diversidad, y con ella, la conquista de posturas antirracistas, antidiscriminatorias, la visibilización de la cultura afro, sus tradiciones y aportes a la vida del país. Es decir, la

Etnoeducación me proporcionó la apertura de rutas diferentes para el quehacer docente, tanto en contenidos, como en aspectos pedagógicos didácticos y de sensibilización humana.

Adicional a ello, mi labor como docente tuvo mejorías debido a que gané confianza en mí saber disciplinar, la cual fue el resultado de algunos años de experiencia que me permitieron orientar a los y las estudiantes con más autoridad pero sin caer en el autoritarismo, y finalmente, porque empecé a descubrir la importancia de los contenidos propuestos en los planes de estudio de Ciencias Sociales, para la vida de los y las estudiantes, traté de contextualizarlos y de orientarlos con diversas herramientas metodológicas y didácticas que hacían de cada clase, una nueva oportunidad para aprender de manera diferente.

Con ello no pretendo asegurar que me haya alejado plenamente de los métodos tradicionales de enseñanza, porque ocasionalmente acudo a las clases magistrales al principio de cada sesión, y después de haber explicado, propongo una actividad en la que ellos y ellas apliquen el conocimiento adquirido por medio de alguna actividad contextualizada.

Otro elemento que sigo utilizando de la pedagogía tradicional es la evaluación, pero tengo muy en cuenta los procesos y no solamente el resultado final, además, valoro cada aspecto relacionado con su participación, actitud, trabajo en equipo, responsabilidad y compromiso. De la misma forma corrijo, retroalimentación y entrego sus trabajos oportunamente. Además, he planteado tutorías adicionales, cuando hay evaluaciones reprobadas, con el fin de aclarar dudas y resolver inquietudes.

Como resultado de un proceso de autoevaluación, he venido desarrollando un hábito que considero ha sido de gran utilidad: después de cada clase empiezo a evaluar mis errores, tanto en la preparación de la clase, como en el uso de los recursos didácticos, del material diseñado y de la actividad programada, con el fin de corregirlos e ir encontrando una manera acertada y eficiente

de trabajar con cada grupo, porque es necesario aclarar, que lo que funciona con uno, no funciona con todos y eso sucede entre los diversos grupos, como entre los diversos estudiantes de un mismo grupo.

En cuanto al trato con mis estudiantes, la licenciatura me enseñó a que es importante dirigirse a cada estudiante por su nombre porque esto permite que se sienta un ambiente más cercano y familiar. Además, que la persona más motivada al llegar al aula, debe ser el o la docente para que transmita ese entusiasmo por aprender a sus estudiantes. También aprendí, que es importante saberlos escuchar porque ello genera empatía y a la vez, exigirles que me escuchen cuando sea necesario. Empecé a darme cuenta que se aprende más de ellos y de ellas conversando en los descansos o simplemente observándolos, que en los largos períodos de clase. Acercarse a ellos y ellas permite comprender aspectos relacionados con sus hábitos de estudios, saber si tienen acompañamiento en casa, ayudas tecnológicas y así determinar quiénes requieren mayor dedicación en el aula. Finalmente, también he podido comprender que es necesario reconocerles a los y las estudiantes su valor y que sepan que son personas capaces, que pueden alcanzar sus sueños si trabajan desde ahora para lograrlos.

Con relación al aspecto pedagógico propiamente dicho, también aprendí que los estudiantes tienen unos conocimientos previos, no son tablas rasas que requieren ser llenadas y que es muy importante partir de lo que ellos y ellas conocen para integrar los conocimientos nuevos, así, adaptar la temática al contexto para poder comprenderla en situaciones aplicables y cercanas.

Los sistemas educativos deben tener micro y macro objetivos, donde los micro objetivos estén relacionados con los aprendizajes puntuales y los datos concretos de las temáticas planteadas en los planes de estudio; pero los macro objetivos, deben ir más allá, deben posibilitar

esa conexión entre teoría y realidad social y política. En palabras de Giroux (s.f.) como se citó en McLaren, (2005):

Los micro objetivos representan el contenido del curso y se caracterizan por su estrechez de propósitos y su limitado campo de cuestionamiento... Los macro objetivos, por otra parte, se centran en la relación entre medios y fines, entre los hechos específicos y sus implicaciones sociales y políticas más amplias. (pág. 266)

Por otro lado, aprendí a volverme hábil y práctica: a buscar material diseñado en internet, a usar un lenguaje apropiado, a utilizar los libros de texto de las editoriales con las cuales me siento más identificada, y a hacer que las clases sean un conversatorio donde todos y todas puedan preguntar, aportar sus ideas, realizar sus sugerencias, resolver sus dudas, con tranquilidad y en armonía.

De esta manera:

Dar clase hoy no significa dar lecciones magistrales, sino planificar actividades para que los alumnos usen la lengua. Esto significa situar al aprendiz en el centro de la clase y asumir que nuestro rol consiste más en gestionar la dinámica, curar los contenidos (elegir y adaptar los más apropiados para ellos) o mediar los significados (mostrarles cómo los deben utilizar). No hay que transmitir contenidos porque el alumnado ya tiene acceso a ellos mediante el libro de texto, el material didáctico o la red. Nuestra función es seleccionar este material para crear situaciones de aprendizaje para grupos y alumnos concretos. (Cassany, 2021, págs. 9-10)

Además es necesario plantear que actualmente, los entornos de aprendizaje se han ampliado y los grupos de estudiantes se apoyan en las redes sociales para el desarrollo de sus actividades; también, existe la posibilidad de comunicación permanente con el docente por

medio de los grupos que se han creado como resultado de poder seguir llevando a cabo procesos escolares a pesar de la pandemia ocasionada por el covid-19, así, puedo afirmar que la educación transgredió el espacio físico y los aspectos digitales enriquecen esos espacios que no se limitan al contacto físico. Sin embargo, la situación se complejiza con aquellos estudiantes ubicados en el sector rural que no cuentan con energía eléctrica permanente y tampoco existe la posibilidad de acceder al internet. Por ello, todo el despliegue tecnológico que se vaya a usar para el desarrollo de una clase, se debe usar dentro de las aulas para no excluir a quienes no tengan esa posibilidad.

En mis clases intento promover el trabajo en equipo donde exista cooperación activa y no competencia, es decir, donde cada quien tenga un rol importante que no puede ser desestimado, donde haya comunicación, responsabilidades compartidas e interdependencia. Además, el desarrollo de prácticas incluyentes y participativas que eviten la pasividad en los y las estudiantes y que generen procesos reflexivos para lograr la convivencia armónica y respetuosa de la diversidad.

Esto, a partir de la incorporación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el plan de estudios del área de Ciencias Sociales, de los grados novenos. Especialmente, una serie de contenidos históricos que generaron sensibilidad y conciencia frente a episodios afrodisapóricos y discriminatorios, así como también, los aportes africanos que se han constituido en nuestra herencia colombiana y caucana, sus procesos de lucha y resistencia que aún persisten por la defensa de sus territorios y la reivindicación de sus derechos. Todo ello, permitió generar impacto en gran parte de la población estudiantil, que conllevó a ir más allá de la simple asimilación de conocimientos impartidos, para dar paso a procesos de reflexión y transformación de sus prácticas excluyentes, que desconocen otras lógicas, modos de vivir, ser y conocer.

Adicional a ello, he tratado de forjar en los y las estudiantes el pensamiento crítico y transformador de sus realidades y contextos “La educación es un acto de amor, coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal” (Freire, 1987, pág. 9), con relación a ello, propicié las condiciones para que ellos y ellas descubrieran el origen de la exclusión en sus propias aulas y sus propuestas para erradicarlas, con el propósito de que la educación cumpliera su objetivo de ser agente transformador de la realidad.

Por lo tanto, implementé el **aprendizaje basado en problemas**, a través del cual, se identifica el problema, pero a la vez, por medio del trabajo colaborativo y las potencialidades individuales, se buscan las soluciones.

Éste conlleva al **aprendizaje por discusión**, que se da por medio de la controversia en los ejercicios grupales, lo que motiva el reconocimiento de los puntos de vista diferentes y promueve llegar a acuerdos para construir conocimiento.

En ambos casos, se requiere del **aprendizaje colaborativo** que fue una estrategia implementada permanentemente, porque a través de ella se formaron grupos de trabajo para lograr el intercambio de ideas, los grupos fueron evaluados de acuerdo con los resultados de equipo.

Finalmente, el **aprendizaje por inducción** a través del cual, se parte de situaciones reales, donde surgen preguntas, de docentes y estudiantes, con el fin de reflexionar, discutir, comprender y motivar a los aprendices.

Es necesario plantear que desarrollé algunas clases magistrales, donde expuse temáticas e intenté transmitir información precisa y ordenada, a través de exposiciones organizadas, para las cuales siempre formulé los objetivos con anterioridad e intenté despejar las dudas que iban surgiendo dentro de los equipos de trabajo; finalmente, concluíamos en grupo y se hacía una reflexión con respecto a una situación específica cotidiana.

En el mismo sentido se enfoca la propuesta pedagógica de Paulo Freire, quien, además, asocia los procesos educativos a verdaderas apuestas políticas donde se asumen posiciones. Entonces, su propuesta pedagógica “en realidad es un pensamiento político en el sentido más alto de la palabra, descubrimos que alfabetizar es sinónimo de concienciar” (Freire, 1987, pág. 14). Y concienciar es auto-reflexionar, es ser sujeto y no objeto de la educación, es saber que nuestra sociedad requiere una transformación; pretensión probablemente satanizada por aquellos a quienes les interesa mantenernos adormecidos.

4.3 El Impacto de las Ciencias Sociales en los y las Estudiantes:

Cuando llego al colegio en el año 2018 lo que encuentro como docente de aula de Ciencias Sociales con los grados 6 y 11 es una enseñanza basada en la transmisión, descontextualizada, estudiantes pasivos a nivel académico, sin capacidad de reflexión y análisis, con la práctica de aprendizajes memorísticos para cumplir con la aprobación de una nota.

En ese año de ingreso (2018), yo ya tenía mi formación como licenciada en etnoeducación y considero que por eso fue que empecé a notar esa problemática. Ya con conocimientos pedagógicos, con mayor experiencia y con deseos de enseñar Ciencias Sociales de forma activa, participativa y reflexiva, empecé a transformar la didáctica y a generar un acercamiento a la materia, a la cual le tenían pereza porque los grupos argumentaban que copiaban y copiaban todo el tiempo, incluso, mencionaban que llenaban de contenidos hasta 3 y 4 cuadernos de 100 hojas cada año.

Con la información que he obtenido en los grupos de discusión y entrevistas con los grados 10 en este año 2022, que son muchos de los y las estudiantes con los que inicié en el año 2018, me llama la atención que plantean haber entendido los periodos históricos estudiados en el transcurso de la básica secundaria, y afirman comprender el origen de la diversidad étnica y cultural en América, Colombia y el Cauca. Incluso, evidencio que los grupos de 9 con quienes estoy trabajando este año escolar, a quienes en su mayoría no conocía, me han manifestado su

gusto por la materia e incluso plantean que ahora sí la entienden. En estos nuevos grupos hay un promedio de 2 o 3 estudiantes que han reprobado algún año anterior y nos hemos vuelto a encontrar (pues ellos/ellas deberían estar en 10) y manifiestan su gusto porque haya sido así.

Con la formación como licenciada en etnoeducación, los aspectos conceptuales, pedagógicos y didácticos fueron objeto de un cambio significativo, entre otras razones, porque en la etnoeducación se ponen en cuestión las formas tradicionales de la educación oficial, especialmente las maneras de “transmitir”, más bien orientar el conocimiento, y por otra, se evidencian aquellos temas/problemas que atañen a los pueblos étnicamente diferenciados denotando el racismo estructural que ha configurado nuestra sociedad como legado del proceso colonial y se discuten además temas relevantes como todas las formas de discriminación y las desigualdades sociales.

Los aspectos anteriormente señalados van a producir un giro importante en mi concepción de la educación en general y de la pedagogía en particular, especialmente en las implicaciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales, por cuanto en ellas se tratan temas fundamentales para una comprensión histórica de los procesos, de esta forma ha sido entre otras, en la enseñanza de la historia, en donde los pueblos silenciados como los pueblos originarios y los de la diáspora africana, se han presentado con una carga estereotipante que lo que ha hecho es convertir a la escuela en un espacio de reproducción de prácticas racistas y racializantes.

Estas preocupaciones pedagógicas surgieron cuando ingreso a trabajar en la IEVNB y voy encontrando lo que Patricio Noboa (2005) ha denominado como “*silencios de la modernidad*” en la medida que la visión eurocéntrica del mundo se ha impuesto para determinar una escala de valoración que ha construido las relaciones de superioridad-inferioridad entre las

culturas y la educación ha jugado un papel preponderante en esa reafirmación eurocéntrica del mundo.

El eurocentrismo desde la perspectiva de Enrique Dussel está definido como la centralidad de Europa en la producción del conocimiento y en el desarrollo de la modernidad (Dussel, 2000) eso ha establecido, de alguna manera, lo que se enseña y cómo se enseñan las Ciencias Sociales en la escuela.

Al observar la composición poblacional del estudiantado, la cual es una sociedad mayoritariamente mestiza como la del municipio de Balboa, cabecera municipal, fui notando ciertas expresiones despectivas o peyorativas con respecto al mundo indígena y afro por parte de las y los estudiantes que de alguna manera se corresponden con la mirada que la sociedad tiene de estas poblaciones.

De otra parte, la enseñanza de las Ciencias Sociales tenía muchas ausencias con respecto a temas importantes para comprender el giro que la nación colombiana había tomado, al menos constitucionalmente, al definir que Colombia es un país pluriétnico y multicultural. Mi formación como etnoeducadora me permitió empezar a generar espacios de reflexión alrededor de estas problemáticas que ya fueron enunciadas, y las prácticas pedagógicas se fueron orientando en torno a la comprensión de esa diversidad étnico/cultural que nos constituye.

En las entrevistas realizadas a las y los estudiantes, así como en los grupos de discusión, se evidenció como ellas y ellos están recepcionando los elementos trabajados en el área, en aspectos como la diversidad. Con relación a ello López Geidy en entrevista el 02 de abril de 2022 afirma lo siguiente con respecto al sentido que han cobrado las Ciencias Sociales en su vida “he aprendido a tratar a todos con respeto e igualdad”, en tanto que Palacios Yenifer en entrevista el 02 de abril de 2022 argumenta que “son disciplinas que siempre han contribuido a la

producción de un conocimiento esencial para las personas, al aumentar la comprensión social, sobre la naturaleza del hombre y el perfeccionamiento de la condición humana” y Gómez Juan Carlos en entrevista el 02 de abril “las Ciencias Sociales me han permitido reflexionar sobre mi propia realidad porque me enseñan a actuar conforme a las leyes de mi país y también el cómo andar por la vida sin cometer errores que me puedan hacer la vida más difícil”.

Al respecto de la enseñanza de las Ciencias Sociales es importante destacar lo que plantea Torres (1998):

La solución que se ve con mayores visos de contribuir desde el sistema educativo a paliar de una manera progresista la situación de las minorías étnicas, es recurriendo a modelos educativos multiculturales y plurilingüísticos; con *curricula* destinados a facilitar una reconstrucción social y una emancipación cultural sobre la base de una valoración positiva de las culturas minoritarias. (págs. 174)

Al trabajar en torno al concepto de discriminación para aproximarme a la comprensión que tienen del mismo los y las estudiantes, Domínguez Jennifer en entrevista el 02 de abril de 2022 señala que “la discriminación está en todas partes, se discrimina por todo, por dónde vives, qué haces, cómo eres. En todas partes está la discriminación” denotando una claridad con relación a una problemática que es muy sensible en una sociedad tan desigual como la nuestra.

Por su parte Pérez Juan David en entrevista el 02 de abril de 2022 afirma que “discriminación es cuando le das un trato diferente a una persona que a otra, por el simple hecho de tener el color de piel diferente, o por otras razones”, en tanto que Ruiz Jhosteen en entrevista el 02 de abril de 2022 enfatiza que “discriminar es dar un trato de inferioridad a personas o grupos a causa de su origen étnico o nacional o preferencias políticas y sexuales”.

En palabras de Eduardo Restrepo:

La discriminación racial es más profunda en tanto se encuentra inscrita en el diseño mismo del entramado institucional que reproduce un modelo de sociedad y unos proyectos de vida particulares. Como racismo estructural debe entenderse este diseño institucional que mantiene en la práctica la subalternización de unas poblaciones e individuos racialmente articulados. De ahí que esta dimensión del racismo atraviese todo el edificio institucional. Este racismo se encarna en acciones y omisiones concretas que, derivadas del funcionamiento mismo del sistema institucional, tienen el efecto de reproducir las desigualdades y jerarquías entre individuos y poblaciones racializadas. (Restrepo, s.f. pág. 7)

Otro de los temas tratados fue el del racismo, por cuanto, como lo afirma el sociólogo peruano Aníbal Quijano (1999)

La idea de raza es, con toda seguridad, el más eficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años. Producida en el mero comienzo de la formación de América y del capitalismo, en el tránsito del siglo XV al XVI, en las centurias siguientes fue impuesta sobre toda la población del planeta como parte de la dominación colonial de Europa. (pág. 141)

Ésta ha sido una práctica estructurante y de clasificación social que determina el lugar que los grupos humanos ocupan en la sociedad. Al indagarles a ellos y ellas lo que entienden por este asunto trabajado en las clases de Ciencias Sociales Zúñiga Karen, en entrevista el 02 de abril de 2022 precisó que “pienso que el hecho de discriminar a una persona por su color de piel o acento está mal, solo por el hecho de que su color de piel o acento de voz no sea el que comúnmente estamos acostumbrados a ver o escuchar, no nos da el derecho de discriminar, porque todos somos seres humanos y aunque no sea físicamente, todos somos iguales. Nunca he

padecido racismo, tampoco he sido racista” dando a entender una sensibilidad con respecto a ese problema que acontece en la vida cotidiana.

Otra percepción al respecto la aportó Ortiz Breyling en entrevista el 02 de abril de 2022 al señalar que “el racismo es algo absurdo porque el juzgar a una persona por su color de piel no es justo, el color de piel no define a la persona” y Franco Ányela en entrevista el 02 de abril de 2022 precisó que “el racismo pienso que es un acto dañino que sí se da en nuestra sociedad hacia las razas diferentes, que es como si una raza de superioridad se defiende frente a las demás y eso genera la necesidad de mantenerla aislada o separada del resto, dentro de la comunidad o también un país. Para Hall (2010) “la raza parece conferida por la naturaleza, el racismo es una de las ideologías existentes más profundamente naturalizadas” (pág. 300).

Al indagar por la percepción que tienen de los otros, personas pertenecientes a grupos étnicamente diferenciados o socioculturales, las y los estudiantes plantearon diversas miradas. Por ejemplo, para Dorado Diana en entrevista el 02 de abril de 2022 “todos debemos ser tratados iguales y todos merecemos el mismo respeto, merecemos las mismas oportunidades y se nos debe respetar la vida a todos”, a su vez Gómez Juan Carlos puntualizó “Mi mirada frente a los indígenas como también los campesinos es de mucho orgullo porque ellos representan la cultura de nuestro país y lo trabajadora que es la gente, en tanto a los pobres, mujeres y homosexuales, pues es de admirar como ante todos los estereotipos machistas y homofóbicos siguen adelante pensando en sí mismos y no en la opinión de los demás”.

En la enseñanza de las Ciencias Sociales siempre he procurado que los y las estudiantes comprendan que hemos sido formados con una serie de estereotipos que construyen imágenes e imaginarios de quienes consideramos diferentes a nosotros, para Hall (2010):

Los estereotipos retienen unas cuantas características “sencillas, vívidas, memorables, fácilmente percibidas y ampliamente reconocidas” acerca de una persona, reducen todo acerca de una persona a esos rasgos, los exageran y simplifican y los fijan sin cambio o desarrollo hasta la eternidad. (pág. 430)

Las apreciaciones aportadas por las y los estudiantes tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión dan a entender que lo trabajado en el área de Ciencias Sociales está produciendo un impacto importante en la medida que va haciendo claridad con respecto a temas sensibles y fundamentales para la comprensión de la complejidad de nuestras realidades, no obstante, lo que se puede evidenciar a nivel social es que siendo una sociedad mayoritariamente mestiza y campesina, con una economía afectada por los cultivos de uso ilícito y una concepción de la vida puesta más en la adquisición de bienes materiales, el racismo y todas las formas de exclusión y marginalización, hacen que el acto educativo se vea enfrentado a lo que viven y experimenta en la vida cotidiana, más allá de las aulas de clase; al igual que las expresiones y percepciones que encuentran en sus familias y la valoración que estas puedan tener de la educación de sus hijos.

Si bien puedo destacar que hay un impacto positivo del área de Ciencias Sociales que ha permitido ampliar el horizonte de reflexión con respecto a la realidad diversa y compleja, entre ellos y ellas, existe la tendencia a excluir, a marginar y a discriminar, específicamente a la población afro. Por lo tanto, puedo concluir que la labor que he realizado, no ha permeado a la totalidad de estudiantes o no ha sido suficiente incluir en el currículo aspectos etnoeducativos como actividades sueltas, sin el rigor que debería tener este tipo de pedagogía, lo que me impulsa a continuar trabajando por generar más transformaciones institucionales de tal forma que no sea solamente en el área de Ciencias Sociales en donde se discutan estas temáticas, sino que haga

parte de la cultura escolar de la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa, pues como lo ha planteado contundentemente De Sousa, (2011) “La injusticia social se basa en la injusticia cognitiva” (pág. 36)

5. Conclusiones

La Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994) establece como una de las áreas obligatorias y fundamentales para la Educación Básica Secundaria “las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia” y para el caso de la Educación Media: las Ciencias Económicas, Políticas y la Filosofía.

En el mismo sentido, los Estándares Básicos de Competencias y los Lineamientos Curriculares del MEN, realizan una propuesta educativa de tipo conceptual y metodológico que, para el caso de las Ciencias Sociales, propone que dichas ciencias, cobren sentido en la vida cotidiana de los grupos de estudiantes porque la escuela debe ser el eje de desarrollo de los procesos formativos y contribuir a la comprensión de las realidades y al fortalecimiento de sociedades incluyentes y democráticas, con conciencia histórica, que privilegien relaciones de equidad, la formación de una ciudadanía crítica pero analítica y reflexiva, que aporte a la transformación de escenarios excluyentes, injustos y violentos, bajo una nueva visión de sociedad.

Es decir, como docente del área, se debe trascender el hecho de transmitir anécdotas históricas desconectadas y descontextualizadas, que promueven la pasividad de los y las estudiantes y los aprendizajes memorísticos, pues el propósito de formar en Ciencias Sociales no consiste en desarrollar competencias científicas y mucho menos, limitar al estudiantado a describir o a narrar hechos, sino, en dar paso a la innovación de prácticas donde se incluyan intereses y necesidades de los y las estudiantes, se generen espacios formativos a partir de la

cotidianidad de la vida escolar, se adecúen los contenidos a la realidad contextualizada, se promueva el dinamismo, la autonomía, la enseñanza activa y el aprendizaje mutuo, el fomento del debate, y con ello, la producción del conocimiento. “el alumno aprende cuando su mente participa activamente en el proceso de aprendizaje y, por tanto, el papel de la escuela consiste en ayudar al alumno a desarrollar todas sus capacidades a partir de sus intereses” (Pages, 2005, pág. 35).

Sin embargo, cabe mencionar que uno de los factores que limita verdaderos procesos de aprendizaje, es el excesivo énfasis en temas que se deben abordar en cada grado, los cuales están plasmados en la malla curricular y se proyectan para un ciclo de dos años lectivos, tiempo que termina siendo insuficiente para abarcarlos. Temas que, además, tienen poco acercamiento con la cotidianidad de la escuela y en ellos no se articula la teoría con la práctica. Por tanto, por su extensión, los contenidos no se pueden trabajar con el rigor necesario y si no se contextualizan, es difícil la construcción de aprendizajes significativos.

Dichas temáticas se priorizan de acuerdo a los contenidos de las pruebas saber, las cuales, a su vez, promueven la discriminación epistémica al privilegiar el currículo eurocéntrico como verdadero, científico, válido y valioso para “aplicarlo” universalmente, desconociendo y descalificando así, los saberes no occidentalizados, mediante el cual, los y las estudiantes terminan aprendiendo más de Europa y su racionalismo occidental, que sobre su propio territorio.

Los resultados de dichas pruebas reflejan la “calidad educativa” de las instituciones, elemento muy importante para la evaluación anual de docentes. Por tanto, a pesar de que los lineamientos y estándares posibilitan una apertura curricular, las pruebas saber la limitan y se termina dejando de lado la perspectiva etnoeducativa, tanto a nivel pedagógico como didáctico,

lo cual conlleva a estandarizar el sistema educativo en nombre de la calidad y eficiencia del mismo. De esta manera:

“Las lógicas de acción institucional oficial tienden a subsumirla bajo los criterios de las políticas generales, lo que de seguro incidirá a largo plazo en la posibilidad de desarrollo de proyectos educativos orientados por criterios diferentes a los de la lógica neoliberal” (Rojas y Castillo, 2005, pág. 98), porque dicha lógica, no trasgrede el currículo oficial, ni los sistemas evaluativos, ni la configuración del conocimiento que se imparte en las aulas, ni cuestiona las bases establecidas como válidas y relevantes para la educación escolar.

En estas condiciones, resulta complejo erradicar prejuicios étnicos y socioculturales de la institución, sabiendo que el componente multicultural, como parte de la ética humana, debería estar garantizado en las instituciones educativas y los docentes deberíamos estar comprometidos con su implementación. Pero, al contrario:

“Consecuentemente, la educación es ubicada, no como un hecho autónomo, sino como un componente básico en el mantenimiento de las estructuras sociales” (Torres, 2007, pág. 15) en el sostenimiento y perpetuación de ese statu quo que promueve las inequidades.

Por otro lado, es importante mencionar que la labor docente debe estar soportada con conocimientos pedagógicos, que le permitan a maestros y maestras desempeñar un papel central en el proceso educativo, por cuanto se debe promover el rigor conceptual pero también el desarrollo del pensamiento, la capacidad de análisis y las reflexiones propias.

La pedagogía es indispensable para repensar el quehacer del docente, pues el saber escolar, si se sabe abordar, puede ser un mediador y un agente activo para desarrollar mejores condiciones humanas.

Finalmente, considero que fue interesante observar, leer y escuchar las voces y hasta los silencios de los grupos de estudiantes al argumentar y plantear sus posiciones acerca de su rechazo a la discriminación, en cualquier periodo histórico y bajo cualquier circunstancia: social, política, ideológica, económica, religiosa, etc.

Además, entender que los conocimientos abordados en el área, han generado impacto en sus vidas. De esta manera, pude determinar que las Ciencias Sociales han aportado a la formación de una mayoría de niños, niñas y adolescentes comprometidos con el respeto por la diversidad, no solamente en teoría, y se está intentando cumplir con su razón de ser, como ciencias de la comprensión.

Sin embargo, no he logrado permear a la totalidad de la población escolar y en algunos (as) de ellos (as), persisten prácticas cotidianas excluyentes con relación a las diferencias presentes en sus grupos y en la institución en general, lo cual me lleva a pensar que el respeto por la pluralidad no depende exclusivamente de un saber específico, también depende de otros escenarios de socialización como el contexto familiar, social, los medios de comunicación, las vivencias cotidianas, entre otros.

Pero, vamos por un buen camino, en el que se están promoviendo menos relaciones verticales, más ambientes democráticas, donde prima el disenso, se discuten reglas, se llegan a acuerdos y se fomenta el respeto y la tolerancia.

Bibliografía

Albán, A. (2005). El desencanto o la modernidad hecha trizas. Una mirada a las racionalidades en tensión. En C. Walsh, *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas* (págs. 39-67). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

- Albán, A. (2013). *Más allá de la razón hay un mundo de colores. Modernidades, colonialidades y reexistencia*. (C. Muñis Díaz, Ed.) Santiago de Cuba, Cuba: Casa del Caribe y Editorial Oriente.
- Albán, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re(existir) y re(vivir)* (págs. 443-468). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Arias, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales. La evaluación del pensamiento histórico en la enseñanza de las ciencias sociales. Contribución al desarrollo de la competencia social y ciudadana*. 52, 134-146.
- Bénard, S. (2019). *Autoetnografía: Una metodología cuantitativa*. México: Editorial El Colegio de San Luis.
- Blanco, M. (2012). *¿Autobiografía o autoetnografía?* México D.F.: Editorial, 169-178.
- Caicedo, J. A. (2013). *A mano alzada: Memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana*. Popayán: Sentipensar Editores.
- Cajiao, F. (1997). *Pedagogía de las ciencias sociales: renovación curricular y cambios en la escuela*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Camelo, A. (1999). La educación en el siglo XX. La escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX: elementos para la historia contemporánea de la educación colombiana, 1900-1950. *Educación y Cultura*. 50, 1-14.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Castillo, E. (septiembre-diciembre de 2008). Etnoeducación y Políticas Educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y pedagogía*, XX (52), 15-26.

- Collado, J. (diciembre de 2018). Entrevista Peter McLaren “La Educación Crítica debe transformar el mundo”. *Revista de Educación IX* (14), 155-172.
- DANE. (2018). *Proyecciones de población con base en el Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*.
- De Sousa, B. (2011). Epistemologías del sur. En *Estudio: utopía y praxis latinoamericana*. *Revista internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* 54. 17-39.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander compilador. México (Clacso).
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica liberadora*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. In *Encyclopedia of U.S.-Latin American Relations*. Editorial Caminos.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Argentina: En Siglo veintiuno editores.
- Hall, S. (2010). El espectáculo del “otro” En Restrepo E., Walsh C., Vich V., *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. (págs. 419-446). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Hall, S. (2010). ¿Qué es lo “negro” en la cultura popular negra? En Restrepo E., Walsh C., Vich V., *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. (págs. 287-298). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Ibagón, N. J. (junio de 2015). La cátedra de estudios afrocolombianos: tensiones y limitantes. *Plunilla Educativa* (15), 11-22.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *En Forum Qualitative Social Research*, 6 (2).
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique grupo editor.

- McLaren, P. (2005). *La Vida en las Escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Editorial siglo veintiuno.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. 1, 47 - 60.
- Ministerio de Educación de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley general de educación. Bogotá, Colombia. Recuperado el 11 de febrero de 2017, de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia. (21 de diciembre de 2001). Ley 715 de diciembre 21 de 2001. *Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política*, 46. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación de Colombia. Recuperado el 13 de febrero de 2017, de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013*. MEN. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 6 de julio de 2017, de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2004). *Cátedra de estudios afrocolombianos* (Tercera ed.). Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio del Interior de Colombia. (1993). Ley 70 de 1993. *Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. Bogotá, Colombia: MININTERIOR Gobierno de Colombia. Recuperado el 10 de febrero de 2017, de <https://www.mininterior.gov.co/la-institucion/normatividad/ley-70-de-1993-agosto-27-por-la-cual-se-desarrolla-el-articulo-transitorio-55-de-la-constitucion-politica>
- MEN (2013). Guía número 49 para la convivencia escolar.

- Mojica, J. A. (18 de agosto de 2011). Palenque, un pueblo tejido en trenzas. *El Tiempo*. Recuperado el 28 de agosto de 2017, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-10180608>
- Mosquera, C., & Barceló, L. (2009). *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y reparación para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Noboa, P. (2005). La matriz colonial, los movimientos sociales y los silencios de la modernidad. En C. Walsh, *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial* (págs.71-110). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Ortega, V., P. (2014). Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Revista Sophia 10*, 219-232.
- Pages, J., (2005). Didáctica de las Ciencias Sociales y pensamiento educativo en la obra de Pilar Benejam. En *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales 18*, 25-40.
- Quijano, A., (1999). ¡Qué tal raza! En *Ecuador debate*, 48 141-152. Restrepo, E. (Ramuan.net/Restrepo/documentos/racismo.pdf).
- Restrepo, E., (s.f.). Discriminación y racismo en la cotidianidad, tomado de: <http://www.ramuan.net/restrepo/documentos/racismo.pdf>
- Rodríguez, L. (17 de octubre de 2015). *Universidad Abierta de México*. Recuperado el 25 de marzo de 2017, de <http://www.universidadabierta.edu.mx/ActaEducativa/articulos/28.pdf>
- Rojas, A., & Castillo, E. (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia* (Primera ed.). Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas, A., Garzón, F., Hoyos, J., & Castillo, E. (2008). *Cátedra de estudios Afrocolombianos*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

- Romero-Medina, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos.: Las tecnologías de la educación. *Magis, Revista internacional de investigación en educación*, 167-182.
- Sandoval, C., (2002). Investigación cualitativa en *Investigación cualitativa*, 23-45. Arfo editores e impresiones Ltda.
- Silva, O., & Martínez, N. (2008). *Innovación y enseñanza de las Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Distrital.
- Tamayo, A. (2006) El movimiento pedagógico en Colombia (Un encuentro de los maestros con la pedagogía). *Revista histedbr On-line* 24, 102-113.
- Tamayo, J. (16-19 de enero de 2007). *Espiritualidad y respeto de la diversidad* (discurso principal). Conferencia pronunciada en el II Foro Mundial de Teología y Liberación celebrado en Nairobi Kenya.
- Torres, A. (2007) *La educación popular. Trayectoria y actualidad* (segunda ed.). Bogotá, Colombia: Portal en la WEB: <http://www.ubv.edu.ve>. Recuperado el 23 de septiembre de 2016.
- Torres, H. (2009). Didáctica general. *Coordinación educativa y cultural centroamericana. Colección pedagógica formación inicial de docentes centroamericanos de educación primaria o básica, vol.9*, 3-183.
- Trilla, J., & Cano, E. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretrejiendo caminos*. Querétaro, México: Impresión: Colectivo Zapateándole al mal gobierno.
- Zubiría, J. (2011). *Los diversos aspectos teóricos y prácticos que involucra la pregunta ¿Cómo investigar en educación?* Bogotá, D. C. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O. (1993). La Investigación Histórica en la Pedagogía y en la Didáctica. *Objeto y método de la pedagogía*. 119-122.

