PROYECTO PEDAGÓGICO NOTI- PREGUNTÓN

UNA ESTRATEGIA PARA FORTALECER LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO A TRAVÉS DE ALGUNOS CONCEPTOS ESTRUCTURALES DE LA HISTORIA EN LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DE 301 DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL

ANGIE PAOLA AYALA CUIDA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
PROGRAMA EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ
2015

PROYECTO PEDAGÓGICO NOTI- PREGUNTÓN

UNA ESTRATEGIA PARA FORTALECER LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO A TRAVÉS DE ALGUNOS CONCEPTOS ESTRUCTURALES DE LA HISTORIA EN LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DE 301 DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL

ANGIE PAOLA AYALA CUIDA

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

Tutora

NOEMÍ PÉREZ MARTÍNEZ
MAGISTER EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
PROGRAMA EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ
2015

Resumen Analítico en Educación – RAE

1. INFORMACIÓN GENERAL	
Tipo de documento	Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Infantil.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Proyecto pedagógico Noti- Preguntón, una estrategia para fortalecer las habilidades del pensamiento histórico a través de algunos conceptos estructurales de la historia en las niñas y los niños de 301 del instituto pedagógico nacional
Autora	Angie Paola Ayala Cuida
Directora	Noemí Pérez Martínez
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. ___ p
Unidad Patrocinante	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Clave	Educación Infantil, enseñanza de la historia, pensamiento histórico, tendencias en la enseñanza de la historia, conceptos estructurales, tiempo, cambio y permanencia, causalidad, empatía

2. DESCRIPCIÓN
Propuesta de intervención pedagógica realizada con las niñas y los niños del curso 301 del Instituto Pedagógico Nacional, desde el espacio de la practica formativa, con el interés de contribuir al desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico a través de una propuesta de enseñanza centrada en algunos los conceptos teóricos estructurales de la Historia: empatía, cambio y permanencia, tiempo y causalidad, con los cuales se implementó una seria de talleres pedagógicos a partir de un acontecimiento histórico.

En esta se evidencia la posibilidad de enseñar y aprender historia en la educación infantil, ya que los niños tienen habilidades de pensamiento, que les permite leer su realidad desde una perspectiva crítica.

3. FUENTES

Para la construcción del proyecto se consultaron veinticinco fuentes bibliográficas que desarrollan temas como: Enseñanza y aprendizaje de la historia, didáctica de la historia en la educación infantil y primaria, la formación del pensamiento histórico, tiempo histórico y su tratamiento, cambio y permanencia, causalidad histórica, la comprensión del pasado a través de la empatía, el taller pedagógico, entre otros (Ver bibliografía).

Carretero, M., & Montanero, M. (2008,). Enseñanza y Aprendizaje de la Historia: Aspectos cognitivos y culturales. *Revista Cultura y Educación*, (pp. 133-142). Recuperado desde:http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf.

Cruz, M. A. (2004). Tiempo Histórico y su tratamiento didáctico. En M.C. Domínguez, A. Alcaraz, M. Gúzman, M.A. Cruz, V. Magdalena, M.M Pastor, F. Rodríguez, & C. Sánchez (Eds). *Didáctica de las ciencias sociales para primaria* (pp. 233-260). Madrid, España: Pearson Educación.

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y «empatía».*: Revista Infancia y Aprendizaje,* (pp.1-21). Barcelona. España.

Pagès, J. & Santiesteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Revista Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82*, (pp. 281-309).

Pereyra, C. (1976). El sujeto de la historia. *Revista Dialectica*. (pp. 71-91) Madrid, España. Alianza Editorial. Recuperado desde: http://148.206.53.230/revistasuam/dialectica/include/getdoc.php?id=11&article=12&mode=pdf.

Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia.* Madrid: Ediciones Morata.

Vega, R. (1998). *Historia: Conocimiento y Enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar.* Bogota, Colombia. Ediciones Antropos Ltda.

4. CONTENIDOS

El documento está estructurado en cuatro capítulos de la siguiente forma:
El primer capítulo "Marco Conceptual" en el cual se hace referencia a los aspectos de la contextualización del Instituto Pedagógico Nacional, en donde se llevó a cabo la propuesta de intervención pedagógica, teniendo en cuenta su biografía, su horizonte institucional, su organización académico-administrativa, su infraestructura y su filosofía; además se presenta la caracterización hecha a las niñas y los niños del curso 301 que participaron en el proceso.

El segundo capítulo "Proyecto de investigación y desarrollo metodológico" en el que se estructura el trabajo desde su aspecto metodológico, pedagógico e investigativo, a partir de la situación problema y la proyección de los objetivos que guiaron la propuesta.

El tercer capítulo "Marco Conceptual" permite evidenciar una aproximación teórica al campo de la enseñanza de la historia a partir de las tendencias que se han formulado basadas en la psicología y en la disciplina, además, de algunas investigaciones sobre la formación de pensamiento histórico y el desarrollo conceptual de los cuatro conceptos estructurales tomados para la propuesta.

Posteriormente, en el cuarto capítulo "Propuesta Pedagógica" se presenta la propuesta de intervención pedagógica Noti- preguntón, una estrategia para fortalecer las habilidades del pensamiento histórico a partir de algunos conceptos estructurales, teniendo en cuenta la estructura, el desarrollo, el análisis y la evaluación del proceso sobre la cuales se formularon las reflexiones y proyecciones finales que giraron en torno a los estudiantes, el maestro y el saber.

5. METODOLOGÍA

Desarrollada desde la Investigación-Acción a través de procesos de observación participante constante, interacción con las niñas y los niños del instituto en los diferentes espacios escolares, momentos de intervención apoyados de talleres pedagógicos, en los

cuales se evidencian diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia que circulan en el aula a partir del trabajo con los conceptos estructurales.

6. CONCLUSIONES

Lo más importante es alentar a más maestras de educación infantil para que se atrevan a involucrarse en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, sin ningún temor de ser juzgadas, menos preciadas, o subvaloradas por no tener una completa apropiación de la disciplina; porque primero, realmente el conocimiento es eterno, nunca acaba; cada vez que se conquista un nivel se abre otro, lo que quiere decir que aunque se adquiera cierto conocimiento, de una u otra forma la ignorancia se mantiene, de esta forma no se podría considerar a ningún sujeto como experto.

Pero también es necesario reconocer que no tener la formación disciplinar y proponer este tipo de proyectos resulta ser un reto para quien decida asumirlo, porque le requiere de ciertos procesos autónomos de aprendizaje.

Con respecto al proceso durante la propuesta de intervención fue evidente que abordar el conocimiento histórico desde los conceptos estructurales es una estrategia ideal para acercar a los niños a experiencias históricas lejos de la memorización, la fragmentación y la visión objetiva de la realidad sobre todo mediante talleres porque los niños a través de estas propuestas van desarrollando habilidades del pensamiento que contribuyen a la formación de un pensamiento crítico y reflexivo.

Elaborado por	Angie Paola Ayala Cuida		
Revisado por	Noemí Pérez Martínez		
Fecha de elaboración del RAE	5	11	2015

Agradecimientos

Solo quiero agradecerle a Dios por todas las bendiciones que derramó sobre mí durante toda esta aventura, porque fue mi compañero, mi apoyo, mi sostén y me permitió aprender a conocerme y a creer en mí a través de muchas personas, principalmente aquellas que más amo, mi familia, mis papás que con sus palabras me dieron alientos para continuar aun cuando el camino se hacía estrecho, igual que mi hermano y mi hermana de quienes aprendo cada día.

Gracias señor por ponerme en el camino personas especiales que contribuyeron en mi proceso de formación, como mi tutora, mis compañeras, mis amigas y en especial mi coordinadora de práctica, quien además de ser mi confidente, velo por las óptimas condiciones de mi practica formativa lo cual hizo posible el desarrollo de esta propuesta de intervención pedagógica en el Instituto Pedagógico Nacional donde se me dio el lugar como maestra en formación en cada uno de los espacios.

Pero sobre todo gracias por ponerme en el camino la Universidad Pedagógica Nacional, mi alma mater, que hizo de mí una mujer critica, reflexiva, soñadora, viva; una maestra que jamás dejara de creer en el cambio y las transformaciones sociales, políticas y culturales profundas.

Finalmente gracias porque permitiste que me diera cuenta que sin ti nada soy y nada puedo hacer.

Tabla de Contenido

Introducción 13

CAPITULO I: MARCO CONTEXTUAL 17
1.1 Contextualización del instituto pedagógico nacional 17
1.1.1 ¿Qué es el Instituto Pedagógico Nacional? 18
1.1.2 Biografía Institucional 18
1.1.3 ¿Cuál es su Horizonte Institucional? 20
1.1.4 ¿Cómo se organiza el Instituto Pedagógico Nacional? 21
1.1.5 ¿Cuál es su Filosofía Institucional? 24
1.2 Caracterización de las niñas y los niños 26

CAPITULO II: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO METODOLOGICO 28
2.1. Situación problemíca 28
2.2. Objetivos 33
2.2.1 Objetivo General 33
2.2.2 Objetivos Específicos 33
2.3 Metodología 34
2.3.1 El enfoque metodológico o investigativo 34
2.3.2 La Investigación Acción en el Proyecto 35

CAPITULO III: MARCO CONCEPTUAL 38
3. 1. Tendencias en la enseñanza de la historia 38
3.1.1 Tendencias en la enseñanza de la Historia basadas en la psicología 38
3.1.2 Tendencias en la enseñanza de la Historia desde la Historia misma 42
3.2 Pensamiento histórico y sus habilidades 48
3.3 Estructura conceptual de la historia 52
3.3.1 Tiempo histórico 52
3.3.2 Causalidad Histórica 55
3.3.3 Cambio y Permanencia 58

3.3.4 Empatía Histórica 59
CAPITULO IV: PROPUESTA PEDAGOGICA: NOTI-PREGUNTON, UN NOTICIERO QUE NO ES NOTICIERO 63
4.1 El Recorrido previo a la propuesta 63
4.2 El noti-preguntón: un noticiero que no es noticiero 67
4.2.1 El Taller Pedagógico como atmosfera para el proyecto 69
4.2.2 Organización de los Talleres 72
4.2.3 Recursos Didácticos 73
4.3 Desarrollo de la propuesta 75
4.3.1 Cronograma del Desarrollo de la Propuesta 75
4.3.2 Descripción de los Talleres 77
4.3.3 Formato del Taller 78
4.4 Análisis de la propuesta 79
4.4.1 Causalidad 80
4.4.2 Empatía 85
4.4.3 Tiempo – Cambio y Permanencia 95
4.5 Evaluación del proceso 102

Reflexiones y proyecciones finales 107
Bibliografía 109
Anexos 112

Contenido de Gráficos

Gráfico 1: Organización academico-administrativa del IPN 22
Gráfico 2: Infraestructura fisica del Intituto Pedagógico Nacional. 23
Gráfico 4: Modelo de la formación de pensamiento histórico. 51
Gráfico 5: Esquema general de la propuesta pedagógica 68
Gráfico 6: Estructura conceptual del taller pedagógico 70
Gráfico 7: Estructura conceptual del tiempo histórico 96

Contenido de Imágenes

Imagen 1: Plaza central del Instituto Pedagógico Nacional 17
Imagen 2: Instituto Pedagógico Nacional para señoritas en el año 1927 18
Imagen 3: Formato de planeación para los talleres 79
Imagen 4: Desarrollo del taller Luces cámara acción I, escena 1..... 85
Imagen 5: Desarrollo del taller luces cámara acción I, escena 2..... 86
Imagen 6: Desarrollo del taller luces cámara acción I, escena 3..... 87
Imagen 7: Desarrollo del taller luces cámara acción I, escena 4..... 88
Imagen 8: Desarrollo del taller detrás de cámara 1 91
Imagen 9: Desarrollo del taller detrás de cámara 2 92
Imagen 9: Desarrollo del taller detrás de cámara 2 93
Imagen 10: Desarrollo del taller ¿Qué fue lo que paso? capitulo 3..... 97
Imagen 11: Cuaderno del proyecto de grado tercero para trabajar los museos..... 98
Imagen 12: Desarrollo del taller querido abuelo y querida abuela p.1..... 99
Imagen 13: Desarrollo del taller querido abuelo y querida abuelas p.2 100
Imagen 14: Desarrollo del taller nuestra Bogotá antes y después 101

Contenido de Tablas

Tabla 1 : Organización de los talleres que se implementaron durante la propuesta..... 72
Tabla 2: Cronograma del desarrollo de la propuesta..... 75
Tabla 3: Explicaciones hechas por los niños durante el taller, teniendo en cuenta el modelo intencionalista..... 83

Introducción

Hoy día han aumentado los problemas sociales, políticos, culturales y sobre todo económicos; en el caso de Colombia la crisis se vive en medio de un largo periodo de violencia donde son varias las zonas afectadas por los constantes enfrentamientos, disturbios y episodios de masacre que durante años han dejado miles y miles de víctimas, unos lastimosamente mueren y otros aunque siguen viviendo intentan sobrevivir aun en condiciones de extrema pobreza, de desplazamiento, inseguridad, injusticia y desigualdad.

Con respecto a esta situación son varios los intentos que se han hecho para generar cambios en el país, se han levantado movimientos y gobiernos con ideales de progreso que proponen "nuevos" proyectos, que bajo sus intereses e intenciones políticas buscan mejorar la educación, la salud, la seguridad, la movilidad, etc. Aun así, parece que la crisis cada día aumenta más y de nada valen las campañas electorales de hombres y mujeres que siguen representando los mismos partidos políticos corruptos en los que ya nadie cree.

Realmente el problema es que todos y cada uno de ellos buscan subsanar heridas de forma superficial ignorando el origen y la estructura de aquellas situaciones sociales que como lo menciona Pereyra (1980) son el resultado de un proceso. De ahí la pregunta sobre la importancia de la Historia en este contexto la cual nos lleva a cuestionarnos el sentido y la finalidad que tiene.

Los interrogantes sobre la finalidad del conocimiento histórico están enmarcados en tres ideas que se han configurado a través del tiempo, la primera, de corte tradicional donde "el sentido de la investigación histórica era producir resultados que fueran como una guía para la acción" (Pereyra, 1980, p.12), -de ahí, el interés por conocer la historia para evitar repetirla- la segunda, direccionada hacia la memoria para "mantener vivo el recuerdo de acontecimientos memorables según criterios que variaron en las distintas formaciones culturales" (Pereyra, 1980, p.18), todo en función de unir a la sociedad bajo las intenciones y los valores impuestos por el gobierno de turno y la iglesia.

La tercera, “centrada en el supuesto básico de que la historia posibilita la comprensión del presente” (Pereyra, 1980, p.19) porque permite explicar una coyuntura o un fenómeno desde su origen, desde su movimiento anterior contemplando así su estructura; de esta forma, es evidente que ninguna de las preguntas que se formulan hoy pueden responderse en ausencia del saber histórico, lo cual quiere decir que aquellas intenciones de transformación profunda deben estar ligadas al pasado para proyectar un futuro diferente.

De ahí la importancia y el valor social, político, económico y cultural de la Historia, ya que es un conocimiento que permite leer e interpretar la realidad desde una perspectiva crítica que puede contribuir a la comprensión de los problemas para proponer mejores alternativas de solución para el país. Aun así, parece que ni siquiera en la escuela la Historia tiene un valor propio, de hecho está integrada desde el currículo dentro de las amplias y ambiguas Ciencias Sociales donde parcialmente desaparece de los planes de estudio.

Las intenciones que han configurado la Historia como disciplina dentro del currículo iniciaron bajo el ideal de “construir un concepto de estado nación (…) en torno a diversas ideas sobre origen, pertenencia, dominio de territorio, legitimidad etc.” (Rodríguez, 2007, p.28), que a la vez promoviera una conciencia nacional a través de la historia patria, que además contemplaría la posibilidad en la década de los años 30´ de incluir la historia de otros países.

Hoy, luego de la integración de otras disciplinas al campo de las Ciencias Sociales a finales de la década de los 50’, no se considera necesario enseñar historia, porque la idea era y es “formar ciudadanos buenos y obedientes” (Rodríguez, 2007, p. 31) que se puedan controlar, para lo cual se hizo y se hace más énfasis en otros campos como la ética, la moral y la religión.

A pesar de esto, la Historia siempre será una posibilidad para contribuir a las transformaciones sociales profundas, porque es “la memoria de la humanidad que nos introduce en la evolución de la civilización y los logros del género humano” (Rodríguez, 2011, p.8), por esa razón es un conocimiento que debe tener un mayor nivel de importancia dentro del currículo.

Así, surge la preocupación y el interés por abordar la enseñanza y el aprendizaje de la historia, específicamente en el campo de la educación infantil -que es la etapa educativa inicial en la

cual se presentan los primeros acercamientos y fundamentos básicos al conocimiento-, a pesar de la gran influencia que aun hoy tiene la psicología evolutiva en la elaboración de los currículos, en los que se ha llegado a pensar que las niñas y los niños no tienen las habilidades necesarias para trabajar los elementos conceptuales que configuran la historia, lo cual desde el trabajo que se presenta a continuación se busca contradecir, debido a que los problemas y las dificultades que se presentan en el aula con respecto al conocimiento histórico, no solo tienen que ver con el desarrollo cognitivo de los niños, sino además con la formación académica del maestro su enfoque pedagógico, sus acciones y estrategias didácticas.

Cuando un maestro decide involucrarse en el campo de la enseñanza, -y no cuenta con la formación conceptual- puede caer en el vicio de reproducir ciertas prácticas de tipo tradicional basadas en una concepción positivista, que da lugar en los estudiantes a unos aprendizajes de poca trascendencia y utilidad en su realidad, de ahí la carencia de sentido que tiene para ellos memorizar fechas o datos sueltos de acontecimientos pasados, los cuales parecen no tener relación con su presente y por ello, fácilmente se olvidan.

Por eso se presentan aquellos problemas y dificultades de aprendizaje para el estudiante, que no son más que la falta de gusto, interés y motivación en este conocimiento, tal vez, debido a las dinámicas del maestro con relación al saber histórico; lo cual quiere decir que en los procesos educativos tanto el maestro, como el estudiante y el saber mantiene una interacción constante. Lo anterior hace necesario repensar en nuevas propuestas, de enseñanza de la historia, que busquen involucrar estos tres agentes educativos en dinámicas mucho más innovadora; como la que se visibiliza a continuación.

De modo que, el trabajo que aquí se presenta corresponde a un proyecto pedagógico construido en el marco de la enseñanza de la historia, el cual lleva como título **Noti-preguntón**, **una estrategia para fortalecer las habilidades del pensamiento histórico a través de algunos de los conceptos estructurales de la historia en las niñas y los niños del curso 301 del Instituto Pedagógico Nacional.**

Como se menciona en el título, el proyecto está enfocado en el desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico a través de algunos conceptos estructurales que hacen parte de la columna vertebral de la historia, entre ellos están: el tiempo, el cambio y la permanencia, la

causalidad y la empatía; de esta forma y teniendo en cuenta la necesidad de posibilitar un proceso de enseñanza distinto, se propone trabajar los conceptos anteriormente nombrados a partir de una serie de talleres pedagógicos en torno a un acontecimiento histórico.

Así, el documento está estructurado en cuatro capítulos de la siguiente forma:

En el primer capítulo se presenta el marco contextual del Instituto Pedagógico Nacional, teniendo en cuenta su biografía, su horizonte institucional, su organización académico-administrativa, su infraestructura y su filosofía; ahí mismo se presenta la caracterización hecha a las niñas y los niños del curso 301 que participaron en el desarrollo del proyecto.

El segundo capítulo está estructurado a partir de las observaciones e interpretaciones realizadas al contexto donde surgió la situación problemica, que permitió proyectar una serie de objetivos los cuales se abordaron desde una metodología especifica la cual también se expone en este apartado junto con el enfoque pedagógico e investigativo del proyecto.

El tercer capítulo es el marco conceptual del proyecto, en el cual se realizó una aproximación teórica al campo de la enseñanza de la historia a partir de las tendencias que se han formulado basadas en la psicología y en la disciplina, además, se incluyen algunas investigaciones sobre el pensamiento histórico y el desarrollo conceptual de los cuatro conceptos estructurales tomados para la propuesta.

Posteriormente, en el cuarto capítulo se presenta la propuesta pedagógica Noti- preguntón, que surge como respuesta a la problemática evidenciada en el contexto. Esto a partir de cuatro apartados: la estructura organizativa, teniendo en cuenta el taller pedagógico y los recursos didácticos usados; el desarrollo de la propuesta según los talleres planteados, el análisis de cada experiencia vivida en relación a los cuatro conceptos estructurales trabajados y la evaluación general del proceso sobre la cual se formularon las reflexiones y proyecciones finales que giraron en torno a los estudiantes, el maestro y el saber.

A modo de reflexión, a través del proyecto pedagógico se evidencia que si es posible enseñar historia en la educación infantil, puesto que las niñas y los niños tienen habilidades del pensamiento histórico y son capaces de leer su realidad desde una perspectiva crítica, lo cual implica reevaluar las lógicas de enseñanza del maestro en relación al saber.

CAPITULO I: MARCO CONTEXTUAL

El punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, social, político y económico de los educandos

(Paula Freire)

Estas palabras son el telonero perfecto para abrir el primer capítulo, donde se presentará en la primera parte una contextualización del Instituto Pedagógico Nacional que permitirá comprender las lógicas y dinámicas sobre las cuales surgió y se desarrolló el presente proyecto, desde una aproximación geográfica, local, institucional y pedagógica; y en la segunda parte se presentará una caracterización hecha de las niñas y los niños del curso 301 que participaron de todo el proceso, teniendo en cuenta sus cualidades, contextos, intereses, motivaciones y habilidades.

1.1 Contextualización del instituto pedagógico nacional

Imagen 1: Plaza central del Instituto Pedagógico Nacional

1.1.1 ¿Qué es el Instituto Pedagógico Nacional?

El Instituto Pedagógico Nacional es una unidad académico administrativa de la Universidad Pedagógica Nacional dirigida actualmente por el profesor Alejandro Álvarez Gallego. Es una institución mixta de educación formal, lo cual implica que la educación que se imparte en este establecimiento es aprobada por el Ministerio de Educación Nacional. Su naturaleza es de carácter oficial y trabaja en calendario A.

Se encuentra ubicada en la ciudad de Bogotá, localidad de Usaquén (zona 1), en la Avenida Calle 127 12A-20, entre la carrera 9 y la carrera 11 bis A, en el barrio Bella Suiza. La zona en la que está ubicado el IPN limita al norte con otras dos instituciones: por un lado con el Centro Educativo y Cultural Español Reyes Católicos y por el otro con la Institución Educativa Distrital Usaquén, con la cual comparten una frontera natural dibujada con varios árboles que las rodean, este último aspecto ha sido una característica única que ha permitido dinámicas de convivencia territorial sin necesidad de barreras o muros.

1.1.2 Biografía Institucional

Imagen 2: Instituto Pedagógico Nacional para señoritas en el año 1927

El proyecto inició donde se ubica hoy día la Universidad Pedagógica Nacional, en la avenida chile con carrera 11 el 9 de marzo de 1927, con la colaboración de la segunda misión

alemana con Franzisca Radke como directora, el Instituto Pedagógico Nacional abre sus puertas con el fin de formar 73 señoritas docentes, quienes obtienen el título profesional y oficial de "Institutora" (Tomado de la Plataforma Institucional. Inicio/Información General/Reseña Histórica).

A los dos años, la institución empieza su crecimiento como lo determina el decreto 145 del 28 de enero de 1927, dando cumplimiento a la Ley 25 de 1917, en la cual se dispone que habrán dos Institutos Nacionales, uno masculino y otro femenino donde se educara para la ciencia pedagógica a los maestros y maestras de las escuelas en los diferentes niveles educativos, los cuales serán aptos para la enseñanza, la didáctica, la innovación y la dirección e inspección de la enseñanza pública nacional.

Años después se organizan los diferentes programas que buscan cubrir todos los niveles educativos entre ellos: la formación de maestras a nivel inferior y superior (1927), la escuela anexa primaria (1929), la escuela Montessori para maestras de kindergartten (1933), el primer jardín infantil en Colombia (1934), y la Primera facultad de educación para mujeres (1934), lo que fue el germen para el nacimiento de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 1955 con todos los programas organizados por el Instituto.

Por consecuencia de una política nacional para graduar bachilleres normalistas en un año, el IPN en 1962 se convierte en sede principal para dictar cursos y capacitaciones intensivas, además de ofrecer asesoramiento para la creación y fundación de varios jardines infantiles en las localidades de Bogotá. Luego en los años setenta amplia la cobertura con la doble jornada (1975) y da apertura a un nivel de escuela materna (1979) que años más tarde se cierra por decisiones administrativas del Instituto. Ya en los años noventa por el convenio con Presidencia de la República se crean programas de bachillerato para otro tipo de población: reinsertados y madres comunitarias (esto último en convenio con el ICBF).

En la última década se ha disminuido la cobertura en el Instituto y se ha perdido el carácter formador de docentes en el nivel de bachillerato pedagógico por falta de demanda y por nuevas políticas nacionales, además de la alta tasa de deserción estudiantil debido al cierre de algunos cursos en la jornada de la tarde, el retiro voluntario de alumnos y la

implementación de la jornada única en condiciones no apropiadas. (Proyecto Educativo Institucional del Instituto Pedagógico Nacional 2001, p. 33-36)

Actualmente, el IPN sigue siendo una Institución que hace parte de la Universidad Pedagógica Nacional y es la sede principal de las prácticas pedagógicas de los estudiantes que se forman en las diferentes licenciaturas, lo cual ha permitido que se configure como un espacio de innovación e investigación en el campo de la pedagogía.

1.1.3 ¿Cuál es su Horizonte Institucional?

El horizonte institucional esta dado a partir de la misión, la visión y los principios que se traza el Instituto Pedagógico Nacional y que fue tomado de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), los cuales se presentan a continuación :

Misión

El Instituto Pedagógico Nacional es una unidad académico administrativa de la Universidad Pedagógica Nacional; como espacio de innovación, investigación y práctica docente de ésta. Lidera procesos pedagógicos en educación formal, educación especial y educación para el trabajo y desarrollo humano de niños, niñas, adolescentes y adultos respondiendo a los retos de nuestra sociedad

Visión

El Instituto Pedagógico Nacional será reconocido a nivel local, nacional e internacional como líder en calidad educativa, en innovación e investigación pedagógica y en práctica docente. Para la formación de ciudadanos con valores éticos y estéticos desde una perspectiva interdisciplinaria, que favorezca la construcción de una sociedad democrática y pluralista.

Principios del Instituto

- La socialización y la autonomía
- La libertad y la democracia
- La racionalidad y el espíritu científico
- Lo físico y lo estético

- Lo afectivo- ético y valorativo
- La educación ambiental
- El respeto a la diferencia y la pluralidad en la tolerancia
- La convivencia armónica y la paz
- La educación en la vida y para la vida, cuyo centro es la interacción padre de familia- estudiante- maestro.

1.1.4 ¿Cómo se organiza el Instituto Pedagógico Nacional?

A continuación se presenta el organigrama de la estructura académico-administrativa del IPN, el cual fue tomado de la agenda escolar 2014:

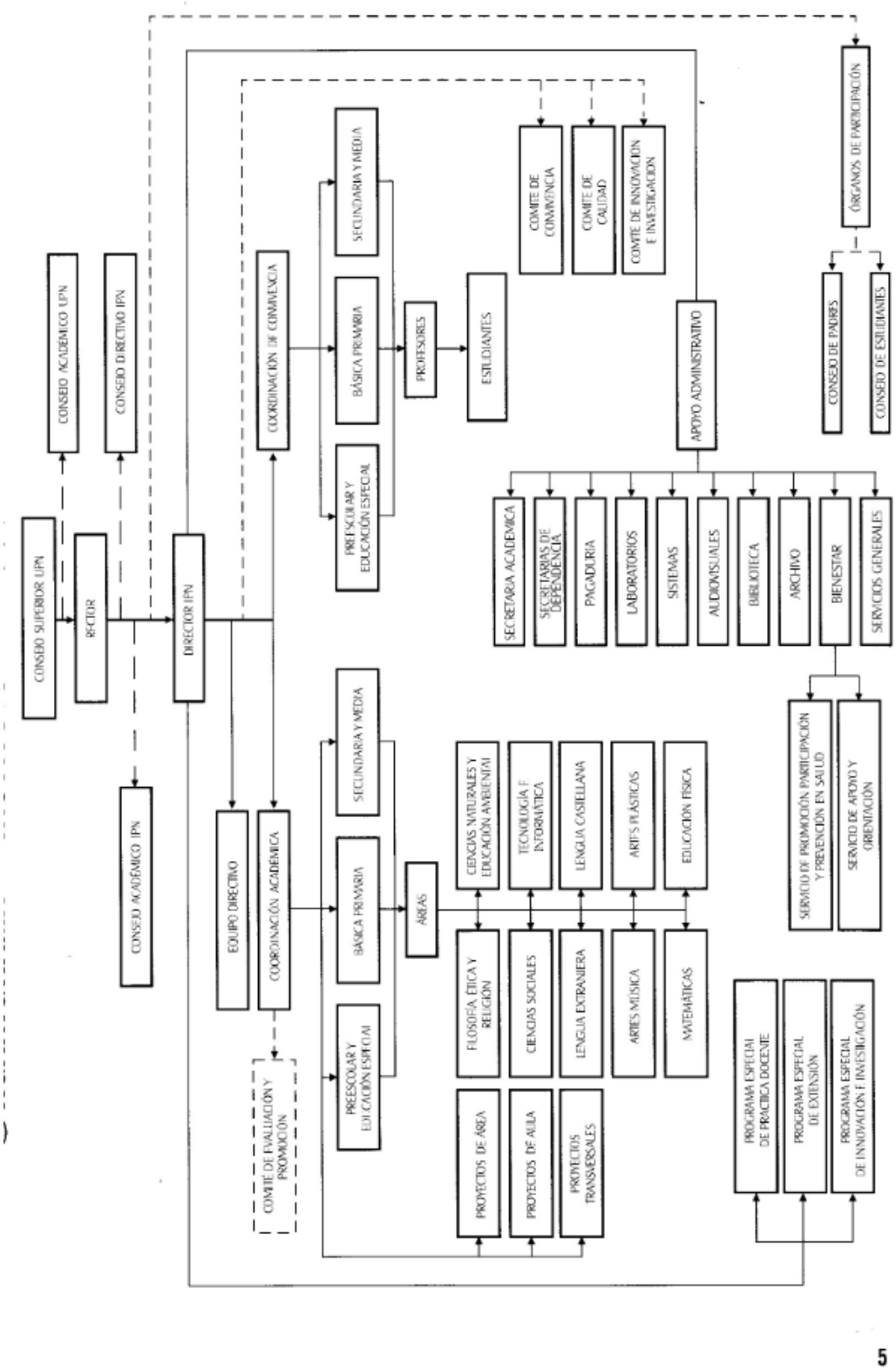


Gráfico 1: Organización academico-administrativa del IPN
Tomado de agenda escolar IPN (2014, p.5)

¿Cómo es su infraestructura física?

Gráfico 2: Infraestructura fisica del Intituto Pedagógico Nacional.
Tomado de agenda escolar IPN (2014)

Como se puede ver el IPN está organizado en cinco secciones: preescolar, educación especial, bachillerato y media, áreas comunes y zonas administrativas.

La primera sección, también llamada “el paraíso” que es la zona de preescolar, donde se ubican los grados de jardín (5 cursos); la zona dos que comprende la sección de educación especial en tres niveles; la tercera zona para los grados de transición y primaria (1°-5°) cada uno compuesto por 4 cursos de 35 a 37 niñas y niños; la zona cuatro para la sección de bachillerato (cursos de 6° a 11°), cada uno de los cursos tiene su aula de clases propio, menos los grados 9°, 10° Y 11° que rotan según sus horarios. Cada sección cuenta con baños propios, un gimnasio, una sala de informática, un aula de música equipada con gran variedad de instrumentos musicales y algunos grados comparten los talleres de tecnología y los laboratorios de bioquímica, química y física.

También se comparten otros espacios como la granja que se encuentra ubicada en la sección del paraíso, las 2 canchas de futbol, la cancha de tenis, la cancha de basquetball, la cafetería, las dos casetas de comidas y el patio central, donde se realizan la mayor parte de los eventos culturales como: ferias, festivales, presentaciones de cada área y celebraciones especiales; hay un espacio especial, propio del IPN que es el mapa de Colombia con su relieve elaborado en 1973 con la asesoría del Instituto Agustín Codazzi y de la entonces Asociación de padres de familia el cual incide pedagógicamente en la enseñanza de las ciencias sociales.

La biblioteca cuenta con un espacio de lectura infantil, una sala de discusión, computadores con acceso a internet y préstamos de textos. Además, el IPN cuenta con una sala de medios audiovisuales y una sala inteligente con equipos de última tecnología, que también se usan en la sala Francisca Radke que es un espacio de eventos más formales.

1.1.5 ¿Cuál es su Filosofía Institucional?

Desde el manual de convivencia, el cual fue aprobado por el consejo directivo en el 2011 se contemplan varios aspectos tales como : la filosofía institucional, las admisiones y matriculas, sobre los estudiantes, distinciones y estímulos, ruta de atención integral, situaciones que afectan la convivencia escolar, procesos de evaluación y promoción, acciones pedagógicas formativas, normatividad académica, salidas pedagógicas, profesionales en formación, sobre los docentes, padres de familia, gobierno escolar y otras organismos de participación, comunicación e información y atención de quejas y reclamos.

Ahí mismo en el artículo 1 se presenta el Ámbito Educativo en el cual se plantea la "formación de seres humanos íntegros, participativos y con espíritu democrático en los niveles de educación Especial, los niveles de educación: Preescolar, Básica y Media; en este último nivel se desarrollan diferentes énfasis según los intereses de los estudiantes, condiciones institucionales y necesidades de la sociedad" (Tomado de la Plataforma Institucional. Inicio/Estructura Académico-Administrativa /Filosofía Institucional).

También se contempla en el artículo 2 el Enfoque Pedagógico que guía sus prácticas en el aula, asumidas desde el PEI como una educación con énfasis en Múltiples Desarrollos para atender la integralidad del ser, Considerando:

• La diferenciación socioeconómica y cultural de su población.
• La identificación de diferentes niveles de desarrollo, en lo cognitivo, lo psicomotriz y lo socio-afectivo.
• La existencia de una diversidad de metodologías generadas en el interior del colegio.
• Variados criterios y enfoques pedagógicos, lo cual permite una educación amplia y no confesional.
• La existencia de niveles de educación formal y de educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano.
• El desarrollo de programas de educación a otras poblaciones (Educación Especial y Educación para Adultos).
• La integración y participación de toda la comunidad educativa en eventos académicos, sociales, culturales y deportivos, dentro y fuera de la Institución.
• Los avances teóricos que fundamentan el reconocimiento de la pluralidad, de la diversidad y la multiculturalidad.
(Tomado de la Plataforma Institucional. Inicio/Estructura Académico-Administrativa /Filosofía Institucional).

Adicionalmente el Instituto Pedagógico Nacional trabaja cuatro proyectos PEGRE, un plan escolar para la gestión del riesgo, prevención y atención a emergencias, el PRAE el proyecto ambiental, el PILEO un proyecto anual de lectura, escritura y oralidad y finalmente la Granja, cada uno de ellos desarrollados a nivel Institucional.

1.2 Caracterización de las niñas y los niños

El proyecto pedagógico que se desarrolló, surgió en el marco de la practica pedagógica, allí se realizó un proceso de observación participante constante, además de un acompañamiento al grupo en varios de los espacios durante la jornada escolar como: descansos, clases, actos culturales, momentos de intervención como maestra en formación; lo cual hizo posible, a través de la interacción con cada uno de los participantes, construir la caracterización del grupo que se presenta a continuación teniendo en cuenta sus intereses, gustos, cualidades y sobre todo sus necesidades, que fueron fundamentales para comprender las lógicas del contexto y estructurar la propuesta.

El grupo 301 está conformado por 17 niñas y 21 niños entre 8 y 9 años de edad que en general se caracterizan por ser inquietos, imaginativos, creativos, recursivos, curiosos, receptivos, participativos, propositivos, críticos y reflexivos. Sus gustos están enfocados en: para los niños el futbol, los videojuegos y para las niñas la música, la danza, el canto; de ahí sus grandes habilidades corporales, su entusiasmo, imaginación y su disposición por las actividades escénicas, lo cual quiere decir que entre sus fortalezas está el trabajo corporal y el movimiento.

En el grupo se visibiliza a través de las discusiones un alto nivel de desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, que se evidencia en la formulación de sus preguntas, en las construcciones de sus argumentos, en las posturas que asumen ante un tema de tipo social, político, económico en el cual además, incluyen términos un poco más elaborados y opinan sobre problemáticas actuales como los “Tratados de Paz en la Habana”, las “campañas electorales”, “la violencia en el país” y “los avances tecnológicos”. Son niños y niñas que enriquecen las conversaciones con sus aportes y su visión de mundo, siempre se arriesgan a cuestionar, a preguntar o a investigar cuando en momento desconocen el tema.

Todo esto, debido a que algunos tiene padres y madres que son profesores y han tenido la oportunidad de viajar y conocer otros lugares del mundo, lo cual les ha brindado una perspectiva más amplia de él. Otros niños, mantienen una comunicación constante con sus abuelos y conversan sobre todo tipo de temas, hay otros que tienen como hábito mantenerse informados a través de los medios de comunicación ya sea la televisión, el internet, revistas

o el periódico. Por otra parte, sus familias son de tipo nuclear, es decir, que están conformadas por padre, madre uno o más hijos; extensa, porque algunos viven con sus abuelos y primos o pasan la mayor parte del tiempo con ellos; y otros tienen familias monoparentales compuestas por un solo progenitor – que puede ser padre o madre- y uno o varios hijos.

Finalmente, uno de los rasgos más importantes del grupo es aunque suene contradictorio a la gran mayoría le gusta leer cuentos, artículos, libros, pero no les gusta escribir, muchos expresan sentirlo como una obligación que realmente no es necesaria, le encuentran más sentido a la oralidad, al dibujo, a los inventos porque son creación propia y se pueden expresar libremente, tal vez esto tiene que ver con los procesos lecto-escritores que se promueven desde aula.

CAPITULO II: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO METODOLOGICO

En la lectura de este segundo capítulo el lector encontrara todo lo relacionado con el proyecto de investigación con respecto al desarrollo metodológico del proyecto "Noti-preguntón, una estrategia para fortalecer las habilidades del pensamiento histórico a través de los conceptos estructurales de la historia en las niñas y los niños de 301 del instituto pedagógico nacional"; lo cual le permitirá comprender el recorrido que se realizó durante todo el proceso teniendo en cuenta la situación problema, los objetivos, la pregunta y la metodología de la investigación.

2.1. Situación problemíca

La Historia como conocimiento tiene un gran valor para la sociedad, según Herodoto es "la maestra de la vida" que nos permite a través del pasado comprender el presente, y se considera una pieza fundamental para el progreso de la humanidad; por esto "aquel que no conoce su historia está condenado a repetirla" (Napoleón Bonaparte), casi siempre con funestos resultados

Es válido afirmar que la formación del pensamiento histórico desde la infancia es un asunto que le compete a la escuela y definitivamente es más que una simple acumulación de información; enseñar y aprender historia a través del desarrollo del pensamiento implica: desarrollar habilidades para leer y comprender la realidad, analizar las tensiones que se presentan, despertar un sentido de identidad, y enriquecer los conocimientos sobre la cultura propia y del mundo, de esta forma se logrará un aprendizaje verdaderamente significativo.

El problema o la dificultad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia radican en la forma como se asimila el conocimiento y la importancia que se le dé en los procesos educativos, que se refleja en la elaboración y desarrollo de los planes de estudio del área o campo de conocimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior y observando cuidadosamente algunas clases de ciencias sociales -para uno de los grupos del grado tercero en el Instituto Pedagógico Nacional-, en las cuales la historia aparece como un agregado que se reduce a una mera retención de información, se puede afirmar que, la escuela en algunas ocasiones no promueve el desarrollo de un pensamiento histórico, puesto que no permite que lo aprendido trascienda del aula, así, como lo menciona Pagès, "la enseñanza se está basando solo en una concepción positivista que da lugar en el alumno a unos aprendizajes memorísticos" (1995, p.195) además de fragmentados donde la concepción de la historia se reduce a un proceso mecánico de acumulación de fechas y datos sueltos, que rápidamente se olvidan o a un suceso aislado que se recortó de un gran un trozo llamado "pasado", que parece no tener sentido porque carece de causa y consecuencia.

Otro factor relevante es el papel del maestro de educación infantil y básica primaria, quien en la mayoría de los casos no maneja a profundidad y con experiencia el conocimiento histórico, tal es el caso de la licenciatura en educación infantil en la universidad pedagógica nacional, donde las ciencias sociales durante el proceso de formación se reducen a un único seminario, que además se aborda desde el ciclo de profundización en los últimos semestres, lo cual no posibilita una acercamiento riguroso al campo del saber; en consecuencia, enseñar aquellos conceptos históricos resulta ser un reto que pone a prueba las habilidades de los maestros, corriendo el riesgo de que todo sea reducido a lo didáctico, entendido esto como un mero instrumento dentro del proceso formativo, actividades descontextualizadas y sin sentido; por eso, en ocasiones aparece el libro texto como una ayuda idónea, que facilita y guía los procesos de enseñanza bajo ideales limitados, objetivos y parciales que reducen el contenido histórico y de paso la labor del maestro quien puede continuar presentado limitaciones conceptuales, que frenan sus acciones en el campo disciplinar.

Las temáticas son el tercer factor que afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, puesto que hay una disociación entre las investigaciones historiográficas y la información que se presenta a través de los diferentes recursos didácticos que se trabajan en el aula -como los libros de texto-. Por ende, es claro que el conocimiento que se produce en el campo de la ciencia histórica no es el mismo que se enseña y se aprende en el aula y debería

serlo porque aquellos avances históricos que se trabajen en el aula contribuirían a una mejor comprensión de las situaciones reales que viven las niñas y los niños en su presente. Así mismo, las temáticas se organizan desde una periodización eurocéntrica y anclada en pasados remotos que carecen de significado para los niños, quienes suelen considerar que eso no tiene nada que ver con sus realidades presentes.

Además, se encuentra que varios de los datos históricos presentados en los textos escolares están desactualizados y responden a una versión oficial de la historia europea, blanca y heroica, que tiene alto grado de influencia e intereses gubernamentales de todo tipo en la empresa editorial, lo anterior con un propósito claro, perpetuar las estructuras sociales y políticas existentes desde muchos siglos atrás; aun así, se debe reconocer que en algunos contextos el libro seguirá siendo el único recurso de apoyo para las acciones pedagógicas, ya sea por la falta de formación de algunos maestros o por normas y requerimientos de la institución que establecen el uso permanente del texto. Por eso debe ser usado desde una visión crítica, pues lo poco recomendable es generar absoluta credibilidad sobre lo que allí se encuentra escrito, sin paso a la duda ni mucho menos al espíritu investigativo para constatar dicha información.

En medio de las acciones pedagógicas y el contenido histórico surge la pregunta por la función social, cultural y política del conocimiento histórico que no se hace visible en el aula, evitando que los estudiantes se interesen en el pasado porque se sigue enseñando una asignatura sin sentido, aun cuando son varios los autores que están desarrollando investigaciones en torno a este tema, -tales como Vega (1998) y Pereyra (1980)-, parece que desde las prácticas no se toman en cuenta aquellos avances conceptuales, pedagógicos y didácticos y se reproducen modelos de enseñanza en los cuales el conocimiento no es útil para la vida, siendo así necesario que primeramente el maestro comprenda la finalidad del conocimiento histórico y su trascendencia social como la posibilidad de contribuir a las transformaciones profundas de la realidad que pueden iniciar desde el aula. Adicionalmente, durante su proceso de formación cada uno podrá potenciar su pensamiento crítico y asumir un rol dentro de la sociedad de manera consiente y reflexiva.

Después de analizar cada uno de los factores que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, surge la necesidad de promover un cambio que le otorgue un valor diferente a este conocimiento en la escuela, y para lograrlo lo primero es comprender que el contenido histórico es complejo y requiere de: "(…) redes de análisis teóricos, que a su vez incluye relaciones conceptuales de alto nivel de abstracción" (Salazar, 2006, p. 93)

Esto implica considerar el nivel de desarrollo cognitivo en relación al contenido que se enseña, a través de estrategias de enseñanza, que en vez de trabajar contenidos, busque desarrollar las habilidades del pensamiento histórico de las niñas y los niños para que empiecen a leer y a interpretar su realidad con actitudes propias de un historiador, sin buscar que sean propiamente historiadores.

Pero la historia como disciplina con estructura epistemológica propia, va más allá de la pura narración de hechos del pasado, por lo cual, existen categorías que constituyen la columna vertebral del conocimiento para abordarlo desde el aula, así, el campo de la enseñanza a partir de varias investigaciones ha llegado a proponer varios conceptos cognitivos que configuran la Historia con el fin de contribuir a una mejor interpretación, comprensión y explicación del pasado; ellos son, los conceptos teóricos estructurales: conciencia histórica, relevancia histórica, pluriperspectividad, tiempo, cambio y permanencia, causalidad, empatía, entre otros.

Finalmente desde la dinámica de la practica pedagógica que permitió evidenciar la presencia de algunos elementos de los conceptos estructurales, -tales como la noción de tiempo personal y social a través de líneas cronológicas, la reflexión en torno a los aspectos que han cambiado y que se mantiene, además del interés por conocer y comprender las razones que dieron origen a los acontecimientos históricos y en especial la motivación ponerse en los zapatos del otro- y las condiciones temporales de los espacios de intervención se decide trabajar solo algunos de los conceptos ellos son: empatía, cambio y permanencia, tiempo histórico, y causalidad para diseñar una estrategia de enseñanza que contribuya al desarrollo del pensamiento histórico, buscando mejorar y enriquecer los conceptos históricos y los

métodos que se proponen en el aula, puesto que la forma como se está enseñando historia en la escuela no está formando sujetos críticos y este conocimiento está perdiendo valor social cuando carece de sentido para quienes lo aprenden. Pagés y Evans propone "una enseñanza de la historia centrada en la reflexión crítica de la sociedad que pueda contribuir a su transformación hacia mayores niveles de democratización y justicia social" (1999. p. 192), y para esto resulta indispensable formar el pensamiento en: conciencia histórico- temporal y empatía histórica con el fin de penetrar la lógica de la historia.

Frente a la problemática y con el propósito de contribuir a la reflexión en torno a la temática de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, surge la siguiente pregunta que guiara esta investigación:

¿De qué manera la enseñanza de la historia a partir de los conceptos estructurales (empatía, cambio y permanencia, tiempo histórico, causalidad) contribuye al desarrollo del pensamiento histórico y a la formación de sujetos críticos, en el caso particular de los estudiantes de grado tercero (301) del Instituto Pedagógico Nacional?

2.2. Objetivos

2.2.1 Objetivo General

Contribuir al desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico a través de una propuesta de enseñanza centrada en algunos de los conceptos teóricos estructurales de la Historia (Empatía, Cambio y Permanencia, Tiempo y causalidad); con las niñas y los niños del curso 301 del Instituto Pedagógico Nacional.

2.2.2 Objetivos Específicos

- Fomentar en las niñas y los niños interés y motivación por conocer y comprender algunos procesos históricos mediante una serie de acciones que les permitan ser protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de los conceptos estructurales para que desarrollen un pensamiento histórico y un pensamiento crítico.

- Concienciar y sensibilizar a los niños sobre la importancia del tiempo como un elemento fundamental del conocimiento histórico a través de acciones pedagogicas en las que se trabajen las secuencias cronológicas, las duraciones la simultaneidad como un soporte para la construcción del tiempo histórico.

- Proponer situaciones y ambientes desde los cuales los niños puedan reconocer e identificar en diferentes contextos históricos los aspectos que cambian y permanecen y así progresivamente formulen posibles explicaciones que den cuenta de las transformaciones que se han presentado desde una perspectiva multicausal.

- Realizar ejercicios de empatía con el fin de recrear ambientes y permitir que los niños se sumerjan en un contexto histórico específico para comprenderlo.

2.3 Metodología

2.3.1 El enfoque metodológico o investigativo

El enfoque elegido para desarrollar el proyecto de intervención pedagógica, es de tipo cualitativo, debido a que siendo una aproximación global de carácter social, permite abordar el campo educativo como fenómeno, desde los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia, en los que están implicados los actores sociales, en este caso las niñas y los niños del curso 301 del Instituto Pedagógico Nacional, quienes a través de las experiencias vividas entre pares, con el medio y con el maestro en relación al conocimiento aportan varias interpretaciones de la realidad desde el aula.

Además, el enfoque cualitativo se presenta como la posibilidad de interrelacionar al sujeto investigador con el objeto investigado, el maestro quien investiga es a la vez objeto de investigación porque se sumerge dentro de las lógicas de esa realidad y se integra como actor en el proceso de forma directa y permanente bajo una observación, al mismo tiempo que interpreta, reflexiona, cuestiona y analiza cada situación que se presenta para comprenderla y significarla.

Es así como este enfoque contrario al cuantitativo permite profundizar con más detalle en las dinámicas sociales, pedagógicas e históricas desde una perspectiva subjetiva la cual enriquece el ejercicio investigativo puesto que incluye elementos de naturaleza humana como: las emociones, los sentimientos, pensamientos, actitudes, habilidades y procesos propios de las niñas y los niños, los cuales son determinantes en la interpretación de sus procesos cognitivos. En síntesis el enfoque cualitativo por su estructura holística y flexible permite comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia desde una realidad múltiple y compleja donde intervienen varios factores que afectan el acto educativo.

2.3.2 La Investigación Acción en el Proyecto

La investigación cualitativa como paradigma comprende varios enfoques y uno de ellos es la investigación acción, que fue la cual se empleó para el proyecto aquí presentado, puesto que para desarrollar de un ejercicio de investigación es necesario que el investigador se apropie de un paradigma de investigación, el cual guiara sus intenciones y acciones dentro del proceso bajo un fundamento epistemológico determinado. De ahí la idea de trabajar uno de los métodos etnográficos en el proyecto, la Investigación Acción (IA) con algunos rasgos del paradigma socio-critico, en la medida en que busca promover un cambio a nivel educativo y social.

Para establecer la relación de la investigación acción con el proyecto, lo primero es comprender que la Investigación Acción es un proceso cíclico, de reflexión, acción, observación y análisis continuo y permanente que surge como la posibilidad de intervenir en las situaciones problemáticas para mejorarlas, por eso resulta ser un elemento fundamental dentro de las dinámicas educativas.

Según Pérez serrano (1994) el término I-A históricamente y conceptualmente se ha configurado a partir de 5 corrientes: Norteamericana, francesa, australiana, anglosajona y española, aunque cada una resulta ser de vital importancia; para el desarrollo de este proyecto solo se tomaran algunos elementos de tres de ellas:

La corriente norteamericana; donde se encuentra el primer autor que trabajó el termino Investigación Acción en 1944 Kurt Lewin (1946-1952) quien planteó esta investigación como un "proceso de exploración, actuación y valoración de resultados que parte de experiencias prácticas para lograr simultáneamente avances teóricos y cambios sociales"; lo que implica que el investigador, es decir el maestro es el agente de cambio que participa activamente en la transformación social profunda del contexto que empieza en el aula.

Es evidente que la tarea del investigador está enfocada no solo en interpretar y comprender la realidad sino también en actuar; en generar y proponer acciones que progresivamente movilicen una idea de cambio, en este caso en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la

Historia para la formación de sujetos críticos y reflexivos capaces de pensar históricamente su realidad.

La segunda corriente es la anglosajona que tuvo sus inicios en los años 70 en Gran Bretaña con Lawrence Stenhouse y John Elliot, quienes propusieron que esta vez la idea de la Investigación Acción no giraría solamente en torno al cambio, sino a "la convicción de que las ideas educativas solo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse" (Stenhouse, 1984), de ahí el valor teórico y conceptual que empieza a tener sentido y significado en el aula a través de la transposición didáctica.

Y la última corriente es la australiana, o la crítica social, la cual permite establecer una relación directa con el paradigma seleccionado para este proyecto; se desarrolló a principios de los años 80 de la mano de Stephen Kemmis y Wilfred Carr (1994) quienes además de realizar varias reconceptualizaciónes y aportes a la Investigación Acción en el ámbito educativo, se apoyaron en la Teoría Crítica de Habermas para definirla como:

> (…) una forma de indagación autor reflexiva realizada por quienes participan (maestros, estudiantes, directivos) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de a) sus propias prácticas sociales y educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas).

En este punto se llega a establecer una relación directa con el paradigma socio-critico a través de los procesos de autorreflexión, permitiendo que los participantes implicados establezcan una relación de iguales, de esta forma el propósito va más allá de mejorar las prácticas, se busca trasformar el grupo con el cual se trabajó a través de la formación de agentes de cambio con cualidades críticas y reflexivas dentro del ejercicio de investigación. Por eso en este tipo de proyecto los sujetos van cambiando mientras que cambia su ambiente.

Con referente a las lógicas metodológicas del proyecto *Noti-Preguntón,* es importante tener en cuenta que los ritmos de trabajo se desarrollan de forma flexible con momentos plateados en:

Reconocimiento: En la cual se realizó a través de la observación participante una contextualización y caracterización del grupo que oriento una situación problema enfocada

en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Historia.(Ver El Recorrido previo a la propuesta, p.63)

Planificación: Se organizó una propuesta para iniciar desde el aula un proceso de transformación pedagógica, cambiando las estrategias de enseñanza a través de los conceptos estructurales de la Historia buscando contribuir para que las niñas y los niños formaran un pensamiento histórico y crítico, todo esto con apoyo teórico que sustenta conceptualmente cada proceso.

Puesta en Práctica: Se desarrolló la propuesta planteada bajo una lógica natural y flexible que permitió repensar, reelaborar y retroalimentar cada momento al mismo tiempo que sucedían

Reflexión y Observación: En el proyecto **s**on momentos que van de la mano y en algunos casos ocurren de forma simultánea, son indispensables para la orientación de las acciones y se apoyan constantemente de técnicas e instrumentos o recursos didácticos como: narraciones, preguntas que orientan una discusión, intervenciones orales, gestuales, escritas, textos elaborados por las niñas y los niños de 301 además de : videos, fotografías, ilustraciones, audios, representaciones escénicas; elementos que alimentan las interpretaciones de sus procesos cognitivos.

Cabe aclarar que por la misma dinámica en espiral de la I-A, cada uno de los momentos no son consecutivos, por el contrario suceden holísticamente, lo que permite respetar los procesos propios del grupo.

De ahí la necesidad de pensar este ejercicio de investigación desde la I-A y más cuando se aborda la Historia como un conocimiento que permite comprender la realidad a partir del pasado para resignificar y transformar el presente y el futuro.

CAPITULO III: MARCO CONCEPTUAL

En el presente capítulo se abordarán los elementos teóricos que sustentan el proyecto "Noti-Preguntón", desde la preocupación que surge en la situación problemica con respecto al campo de la enseñanza de la Historia, teniendo en cuenta las tendencias en la enseñanza basadas en la psicología y en la misma disciplina, la configuración del pensamiento histórico sus atributos, habilidades y los conceptos estructurales.

3. 1. Tendencias en la enseñanza de la historia

Las formulaciones sobre las tendencias en la enseñanza de la historia (entiéndase tendencias como ideas, inclinaciones, caminos, métodos pensados para enseñar el conocimiento histórico de cierta forma,), están marcadas por dos líneas dominantes concentradas en los aspectos psicológicos y pedagógicos; y una tercera línea que poco a poco va tomando fuerza, planteando la enseñanza de la Historia desde la Historia misma. La primera implica comprender los procesos de aprendizaje del conocimiento histórico en las niñas y los niños desde las fases evolutivas de su desarrollo. La segunda se centra en los problemas pedagógicos y el proceso de enseñanza, donde intervienen el maestro y el estudiante, las relaciones y los valores que allí surgen. Y la tercera línea profundiza en el campo de la enseñanza apoyándose la misma disciplina misma.

Dentro de cada línea se han realizado varios aportes que han permitido configurarlas; por eso a continuación se presentará un barrido hecho desde cada una de las líneas que aquí se retoman, empezando por las construcciones elaboradas desde el campo psicológico y siguiendo con las tendencias basadas en la misma disciplina.

3.1.1 Tendencias en la enseñanza de la Historia basadas en la psicología

Las primeras investigaciones alrededor de este asunto están guidas por la teoría biológica, genetica y psicológica de Jean Piaget (1896-1980), quien propone un desarrollo infantil por estadios, o fases como los mencionan algunos investigadores, en el que el niño adquiere ciertas habilidades, capacidades y actitudes para asimilar el conocimiento en

relación a su edad en una progresión lineal, marcada por esquemas característicos cognitivos que a su vez generan condiciones para que el niño avance al siguiente estadio; estos estudios llevaron al autor a concluir que: "los niños eran incapaces de desarrollar operaciones cognitivas propias del pensamiento histórico antes de la edad de 14 a 16 años, y que era pues fútil intentar desarrollarlas en los niños más jóvenes" (Éthier, 2010, p.65)

Los argumentos para sustentar este postulado, fueron reflejados a través del trabajo con los niños durante las tres primera etapas de la siguiente forma: En la etapa preoperatoria dice que los niños no encuentran el sentido a la información histórica, luego en la fase operatoria aunque describen hechos históricos aun no logran llegar más allá, y finalmente en la fase formal los niños ya desarrollan habilidades para realizar inferencias e hipótesis sobre la causalidad de los hechos históricos, pero aún se presentan elementos complejos de asimilar como lo es el tiempo, el cual según Piaget citado por Éthier (2010) no debería trabajarse en el campo de la educación infantil , porque el niño en ese estadio solo entiende el tiempo que vive, no entiende la sucesión temporal de una narración.

Estas investigaciones han sido la base fundamental para la comprensión de los procesos de aprendizaje en la infancia, pero hay que tener en cuenta que sus aportes están pensados desde su realidad, y con un fin marcado en un contexto temporal específico, por eso hay aspectos que en definitiva no se contemplaron, así que años más tarde esta teoría recibe críticas dirigidas a la naturaleza de su estructura en tres aspectos: "*la edad cronológica, la subestimación de las capacidades del niño y la lógica científica*" (Éthier, 2010, p.65) que prima por sobre la naturaleza humana, además del carácter restrictivo que sesga la cualidad integral de la humanidad, dejando a un lado la dimensión moral, y hasta la física para privilegiar solo el pensamiento a través de la cognición, invisibilizando otros elementos que participan de estos procesos de aprendizaje como lo son el contexto y las relaciones sociales; lo que devela una visión individualista que no se ve afectada por agentes externos.

Varios autores se han pronunciado para discutir la posibilidad de abordar elementos históricos desde la primera infancia, y desde allí formular posibles rutas de enseñanza. Pero antes resulta necesario comprender las razones que justifican el considerar la historia en los

niveles iniciales para esto Iñigo (2014) cita a Santisteban, González, & Pagès (2006) quienes exponen los siguientes motivos: "a) en la sociedad actual los fenómenos mediáticos provocan la fragmentación del tiempo; b) se está perdiendo el sentido de la profundidad temporal y de las relaciones entre generaciones; c) ayuda al alumnado a comprender todos los referentes históricos fuera del aula: museos, cine, literatura, centros de interpretación del patrimonio, etc. Y d) para desarrollar en los alumnos un pensamiento histórico que les ayude a situarse en el presente" (p. 6)

Según Trepat (2011) "los problemas de aprendizaje radican en la selección de contenidos y en su tratamiento didáctico, no en su edad. El problema, entonces, ha podido estar en las metodologías utilizadas, y por ello debemos seleccionar estrategias adecuadas para su enseñanza" (Iñigo, 2014, p.6). Por eso resulta necesario analizar los elementos por los cuales se aborda la enseñanza de la historia y contribuir a mejorar los procesos de aprendizaje de los niños desde la primera infancia.

" Peter Seixas y Hilary Cooper aportan a esta visión cuando afirman que no hay una distancia entre el conocimiento histórico y los alumnos puesto que según Seixas citado por Éthier (2002) los niños pequeños están expuestos a la historia y mantienen una relación con el pasado a través de su entorno físico" (Éthier, 2010, pág. 65), así que se podría pensar en todo aquello que rodea al niño y que además guarda una relación con la historia: los monumentos, el lenguaje, la estructura física de la ciudad, la misma cultura, etc., en este punto se resalta el contexto, y más adelante con Cooper que nos dice que : "incluso antes de su ingreso a la escuela , los niños se ven confrontados a la historia y a diferentes interpretaciones de acontecimientos o fenómenos históricos , bien sea los cuentos y las discusiones en el seno familiar" (Éthier, 2010, p. 65) vemos como emergen los primeros acercamientos a la historia, a través del lenguaje que revela las habilidades que tienen los niños para tratar progresivamente este conocimiento, cuando comparan diferentes interpretaciones de un cuento o un acontecimiento desde allí aprenden a preguntar por las razones, intenciones, acciones y personajes.

Calvani citado por Éthier (2010) se adhiere a la idea de Cooper, cuando menciona que el tiempo familiar le permite al niño volver sobre épocas pasadas, sobre las generaciones, y abordar acontecimientos históricos y cambios desde las vivencias de sus abuelos o sus padres, también menciona que el niño ya con 5 años entiende un relato histórico porque este tiene una estructura lógica con un sentido en la duración, así como sucede con los cuentos que según Kieran Egan (1991), son un elemento fundamental con el cual el niño aprende mejor los conceptos temporales (había una vez, erase una vez), porque desde la fantasía y la imaginación puede dominar situaciones que no ha experimentado, esto quiere decir que va desde lo concreto a lo abstracto, aprendiendo hechos históricos aunque no estén relacionados con su vida.

Brothy y Allman citado por Éthier (2010) apoyan esta posibilidad y sugieren desarrollar el pensamiento histórico a través de temas universales o "ideas poderosas", integrando las disciplinas que constituyen las ciencias sociales.

Con Cooper y Capita citado por Éthier (2010) surge la idea de pensar en el tratamiento de las fuentes mediante la manipulación directa, puesto que así los alumnos se apropian de las herramientas de investigación guiados por la maestra, y comprenden que la historia se construye mediante pruebas, además empiezan a establecer las diferencias entre las fuentes primarias y secundarias, comparando y confrontando sus interpretaciones con las de sus compañeros.

Luego Pontecorvo y Girardet citado por Éthier (2010) corrobora los postulados mencionados anteriormente, y con sus investigaciones llevadas a cabo con niños de 8 y 11 años complementan que: "las acciones epistemológicas necesarias para estudiar la historia pertenecen a dos órdenes: el primero a la historiografía: validez, pertinencia y contexto de una fuente; y el segundo a los procedimientos explicativos: conceptos, categorías, actores, instituciones, tiempo y espacio para comprender objetivos, e intenciones y situarlos en un contexto histórico y cultural" (Either y otros, 2010. p. 66). Con esto en el aula se lleva a cabo procesos de interacción social mediante operaciones lingüísticas y operaciones cognitivas que colaboran a la construcción de argumentos a través de un razonamiento individual y

social en el cual sigue estando presente el maestro que con sus preguntas orienta el proceso de aprendizaje de la historia.

Finalmente Barton y Levstick piensa en otro elemento que se debe tener en cuenta en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la cultura, a través de los procesos de identidad y legitimación de prácticas sociales, ya que los niños no son "tabulas rasas", esto quiere decir que al aula llegan con informaciones históricas, que ante el contenido que se presenta son conocimientos previos de los cuales se debe partir.

3.1.2 Tendencias en la enseñanza de la Historia desde la Historia misma

¿Para enseñar Historia no debería contarse con el cuerpo teórico, técnico y metodológico de la disciplina histórica, cuerpo que es alimentado por la investigación que efectúan los historiadores? (Vega, 1998, p. 17) Con esta pregunta el profesor Renán Vega continúa problematizando el campo de la enseñanza de la Historia debido a la poca preocupación que se le ha dado a las tendencias centradas en la estructura conceptual de la disciplina; aun a comienzos de siglo XXI siguen siendo dominantes la psicología y la pedagogía en los avances teóricos que se presentan; Piaget se ha convertido en un referente, gracias a sus hallazgos, los cuales revelan que el proceso de compresión del pasado y el tiempo en los niños que está determinado por su desarrollo cognitivo, lo que desata claras dificultades, consecuencia de sus limitaciones biológicas y psicológicas. Y en esta misma lógica J. Dewey (1915) reafirma la incapacidad de los alumnos para comprender el significado de la Historia, lo que permitió deducir que sería un conocimiento secundario.

Evidentemente se han realizados varios estudios en el campo de la historia, sobre todo en relación al estudiante y a su proceso de aprendizaje y aunque son muchos los avances investigativos que se han hecho, aún este tipo de trabajos no se valoran lo suficiente y no causan el interés y apoyo que se espera de parte de la sociedad; se siguen privilegiando áreas del conocimiento como las ciencias naturales, las matemáticas y la tecnología debido a que contribuyen a ciertas lógicas de progreso que demanda la globalización. Aun así, los esfuerzos investigativos se mantienen y se presentan iniciativas como por ejemplo los

estudios realizados por los grupos británicos en 1973 que se interesaron en repensar la infancia y el aprendizaje.

En la actualidad han aumentado los estudios que replantean la enseñanza desde esta perspectiva, algunos de ellos se han desarrollado en España de la mano del psicólogo Mario Carretero quien desde su campo de formación, ha formulado varias reflexiones alrededor de la compresión de la historia en relación al desarrollo cognitivo; el empieza por considerar los aportes hechos por Piaget, pero en el camino se da cuenta de que su teoría tiene algunas limitaciones conceptuales.

De ahí que, redirecciónа sus investigaciones para profundizar el campo de la Historia desde la disciplina, primero realiza algunas pruebas a varios niños con diferente nivel de conocimiento histórico, para entender y determinar pautas de enseñanza comparando los resultados obtenidos. Más tarde plantea la necesidad de promover un cambio conceptual para transformar y movilizar la tensión que se presenta entre los objetivos identitarios (que buscan desde la escuela la identidad nacional y el patriotismo) y los disciplinares de la Historia (que se define desde la idea de la ilustración con el fin de liberar la razón de la opresión).

Así propone entre sus trabajos una visión que les permita a los estudiantes acercarse a la compresión de su nación transformando los conceptos relacionados con las celebraciones, fiestas patrias, apoyándose con *imágenes históricas* que tienen una cualidad descriptiva y con *mapas históricos* los cuales sitúan en un contexto determinado los eventos que se están estudiando. De esta forma Carretero y su equipo de investigadores han logrado interconectar la línea psicológica, educativa e Histórica pensando en un currículo que retome las preguntas por el qué, cómo y a quién enseñar, teniendo en cuenta la estructura esencial de la disciplina, los métodos didácticos y las características del desarrollo intelectual del alumnos a nivel evolutivo cognitivo.

Otro de los aspectos que se toman en cuenta desde las investigaciones realizadas en España sobre el proceso de enseñanza de la historia tiene que ver con que los estudiantes se "familiaricen con los procedimientos metodológicos que emplean los historiadores" (Vega, 1998, p. 18), es decir habilidades para comprender lo esencial del conocimiento histórico, lo cual quiere decir que se dejan a un lado las ideas de un currículo organizado por temáticas o contenidos.

Según Vega (1998) Henry Pluckrose es otro de los autores un poco más contemporáneo que sigue en la línea de la enseñanza de la Historia basada en lo específico de la disciplina, proponiendo desde sus investigaciones algunos conceptos, destrezas propias del conocimiento histórico con el fin de que los estudiantes se acerquen el rol del historiador y así puedan realizar un proceso de comprensión, análisis e interpretación de la información con más apropiación. Su propuesta la desarrolla en su libro Enseñanza y Aprendizaje de la Historia publicado en el año 2002 donde inicialmente "estudia las características conceptuales de la disciplina, para luego abordar la enseñanza centrada en la escuela (considerando la historia familiar, la historia a través de los enfoque comunitarios, enfoque por temas y enfoque cronológico) posteriormente se refiere a la enseñanza extraescolar (historia local, historia de construcciones)" (Vega, 1998, p. 19).

Finalmente el cierre de las tendencias en la enseñanza de la Historia está a cargo del profesor, investigador e historiador Colombiano Renán Vega Cantor quien se ha preocupado por los asuntos de la enseñanza de la historia, desde la historia Colombiana, direccionado sus reflexiones hacia la ruptura que se presenta entre la investigación histórica y la docencia, desde ahí en su libro "Historia: Conocimiento y Enseñanza, La cultura popular y la historia oral en el medio escolar" plantea una propuesta apoyada en la disciplina que terminan siendo tres para "establecer los nexos y diferencias generales" (Vega, 1998, p. 23) entre lo que se investiga y lo que se enseña; la primera tiene que ver con el análisis historiográfico y la enseñanza a través de problemas, la segunda está relacionada con la historia popular y la tercera se detiene en la historia oral.

Antes de presentar cada una de las propuestas es necesario recordar un poco que la idea de pensar en la enseñanza desde la disciplina implica comprender la Historia bajo su núcleo central junto con sus procedimiento y métodos, los cuales tienen una estructura conformada por unos elementos básicos : "una noción de temporalidad, la idea de cambio, el trabajo de fuentes, la noción de las múltiples causas, la construcción de un hecho o acontecimiento histórico y la conceptualización para las explicaciones" (Vega, 1998).

De esta forma emergen ciertas características propias de cada campo por ejemplo el objeto de estudio: que en el caso del conocimiento histórico va más allá del estudio del pasado tiene que ver en palabras de Pierre Villar con "el movimiento de las sociedades" y en el caso de la enseñanza son problemas relacionados con su práctica, asuntos protagonizados por los estudiante, por el maestro (quien además debería tener una preparación previa como investigador para saber guiar el proceso y realizar una trasposición didáctica de los conceptos, de las habilidades que se requieren para que los estudiantes aprendan a tratar eventos históricos)

Todos los procesos que se desarrollan en la Historia como disciplina están atravesados por la investigación y en este punto es fundamental la historiografía que es la base sobre la cual el profesor Renán Vega, presenta su primera propuesta de enseñanza histórica. Ante esto, lo primero es hacer un acercamiento conceptual al termino historiografía entendida como "el estudio de la producción de libros o investigaciones históricas en un periodo o espacio determinado" (Vega, 1998, pág. 43), así que se podría afirmar que la historiografía es como un *estado del arte* que se realiza sobre un acontecimiento histórico especifico, son aquellos avances encontrados, obras escritas, hallazgos investigados y textos construidos; de ahí que este campo del conocimiento trabaje a partir de los resultados obtenidos de las investigaciones realizadas.

Desarrollar una propuesta de enseñanza basada en el análisis historiográfico parece ser un asunto solo de historiadores, pero la idea es realizar un acercamiento a las producciones académicas en algunas temáticas históricas, para ir actualizando la enseñanza en el aula, de los temas, tendencias y análisis que realizan los historiadores de la siguiente forma:

1) Ubicando el tema, el problema particular y buscando todos aquellos escritos que se han producido con respeto a él, luego 2) Se ubica los autores que se han referido a él en diferentes épocas, y los temas fronterizos para situar el problema y clarificar los hallazgos encontrados, 3) Se consideran las obras individuales o las agrupa por escuelas y tendencias para comprender la intención con la que se hizo la investigación, la cual tiene influencias políticas, económicas, sociales y culturales ; finalmente 4) Se sintetizan los avances en una producción escrita con todos los aportes, limitaciones y vacíos encontrados en las obras a partir de las interpretaciones hechas. Este rastreo es de vital importancia porque permite examinar los avances investigados y plantear posibles rutas para continuarlos.

En el caso del maestro de Historia para elaborar un balance historiográfico se siguen los mismos pasos que ejecuta el historiador del 1 al 3 tomando como referente el título de la obra, el autor y la fecha de edición para así reconocer aspectos de periodización, hipótesis planteadas y tesis explicativas, después de analizarlos se pueden escoger algunos fragmentos para trabajarlos en clase con los estudiantes o si es posible como sugerencia se puede retomar el 4 punto pero guiado hacia un resumen que construirá el profesor luego de hacer su rastreo; es claro que no todos los profesores de Historia son historiadores, lo que significa que el maestro deberá hacer un doble esfuerzo puesto que no conoce como el historiador la estructura interna de la disciplina.

Adicionalmente en el aula se puede trabajar con los textos alrededor de preguntas o discusiones y finalmente los estudiantes pueden dar sus aportes desde sus reconstrucciones a partir de textos o relatos del acontecimiento estudiado.

Dentro de esta propuesta, la enseñanza por problemas resulta ser un método muy valioso que apoya el proceso histórico e historiográfico; la idea según Marc Bloc (1886 - 1944) “es abordar la historia en términos de problemas y no hechos para romper con una metodología positivista”, debido a que a través del hecho ni siquiera se podría hablar de un verdadero proceso de aprendizaje porque la mente del estudiante se encuentra inactiva, acumulando datos y trabajando memorísticamente (lo cual podría ocasionar que lo “aprendido” se olvide fácilmente a causa de su carencia de valor).

Así surge un cambio en el pensamiento que busca resignificar el acto de aprender y de enseñar Historia a través de problemas como una la posibilidad de construir conocimiento, planteando preguntas, situaciones para buscar soluciones, en plural, porque ya no se piensa en solo *una* vía para acceder al conocimiento, o una verdad absoluta sino varias interpretaciones de la realidad que aportan a la reconstrucción – comprensión de los hechos y precisamente como son varias cada una de ellas es susceptible de ser cuestionada, lo que enriquece más el proceso, porque cada una de ellas permanecen en constante problematización, permitiendo que el estudiante se sienta activo en la construcción del conocimiento.

La segunda de las propuestas sugeridas por el profesor Vega (1998) está enfocada en los estudios de las culturas populares y las clases subalternas, es la denominada historia popular o "historia desde abajo", donde los campesinos, los obreros, los pobladores urbanos, los sectores marginales, los grupos étnicos, los migrantes, las mujeres son los protagonistas;. En ella se desarrollan dos conceptos fundamentales: la cultura y la identidad para no caer en los extremos de un *universalismo abstracto o un nacionalismo estrecho* (1998, pág. 122)*;* y así poder pensar en una identidad cultural desde el campo de la enseñanza de la historia.

La historia popular en la enseñanza reconoce la diversidad y la diferencia cultural, promoviendo su respeto, de ahí que tenga implicaciones éticas y morales. Así que en el aula se busca abordar problemáticas sociales actuales (discriminación, racismo, etc) con los estudiantes y así ampliar su perspectiva de mundo formando a la vez sujetos críticos interesados en transformar la sociedad. De esta forma los estudiantes participan activamente del proceso de reconstrucción de ciertos aspectos de la Historia que parecen desconocidos (porque son ignorados), ajenos y distantes.

Sobre la tercera propuesta que está centrada en una técnica disciplinar histórica, la historia oral definida como "la indagación que realiza un sujeto de un problema específico del conocimiento histórico, a partir primordialmente de fuentes orales" (Vega, 1998, págs. 187-188) y esas fuentes son testimonios de personas que estuvieron presentes en aquellos sucesos, aquí se encuentra lo valioso de esta línea para la enseñanza caracterizada por ser: viva,

subjetiva, atmosférica, contemporánea, donde ni el protagonistas ni el historiador desaparece, donde se necesita reconstruir el pasado a partir de la memoria colectiva y donde las fuentes orales son fuentes narrativas.

En Colombia son varios los avances que se han hecho en historia oral: Desde el movimiento obrero, pasando por el Bogotazo, hasta la toma del palacio de justicia y las luchas indígenas; por eso se busca que sea una forma de concientizar desde el aula a los estudiantes sobre sus tradiciones para fortalecer su identidad cultural a través de autobiografías, entrevistas a la comunidad, libro de recuerdos que permitan conservar la historia de la familia, de los barrios, de la escuela, de las industrias, del medio ambiente.

Aunque, las tendencias en el enseñanza de la historia están marcadas por dos líneas, por un lado la psicológica y pedagógica, que tiene que ver con los procesos de aprendizaje de los estudiantes a partir de su desarrollo y por el otro, desde la estructura conceptual de la disciplina misma la cual está relacionada directamente con los contenidos ; lo ideal es que en el currículo no domine ninguna, sino por el contrario se consideren los dos aspectos para dar una mirada más amplia e integral a los procesos de enseñanza que se viven en el aula.

3.2 Pensamiento histórico y sus habilidades

En el presente apartado se despliegan algunos de los componentes teóricos que guían esta propuesta de investigación, y que desde lo señalado en la delimitación temática atenderá a la configuración del pensamiento histórico: sus atributos, habilidades y conceptos estructurales; así mismo se presentan algunos referentes que se retomaran para sustentar la validez de la idea de construir pensamiento histórico en los primeros grados de educación básica primaria.

El pensamiento histórico es uno de los ejes fundamentales en las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación inicial y la básica primaria; varios son los autores que han aportado en la construcción de este concepto y aunque no se presenta ningún consenso en cuanto a su definición, según Éthier (2010) estas pueden clasificarse en tres grupos : el primero define el pensamiento histórico como “un conjunto de

procedimientos, metodológicos que competen específicamente al campo de la historia", el segundo grupo se refiere a una "cultura histórica", una combinación de actitudes desde las dimensiones morales e identitarias, y el último grupo añade la dimensión argumentativa a estos dos elementos sin la cual el razonamiento histórico no sería crítico ni constructivo.

En la búsqueda de una estructura epistemológica del pensamiento histórico, según Éthier, Demeres y Lefrançois (2010) se encuentran cuatro de los atributos más citados con mayor frecuencia:

El pensamiento histórico es una construcción: Significa que la historia es un constructo humano, así que conocer y comprender el pasado es un proceso cognitivo el cual se cultiva desde la conciencia histórica donde se inician procesos argumentativos en una dimensión humana e interpretativa, lo que implica tomar en cuenta las intenciones, motivos y contextos de los historiadores, los cuales deben con su razonamiento y su propia creatividad elevar en estatus de pruebas, de datos, para dar respuesta a la problemática que se plantea y así dar sentido al fenómeno histórico.

El pensamiento histórico es metódico: Según Ségal (1992) la construcción del pasado en la historia tiene un problema de credibilidad debido a que los aportes que hacen los historiadores y otros sujetos que participan de la reconstrucción de los hechos parte de sus contextos, lo que quiere decir que es subjetiva y difícilmente se puede constatar. Por esta razón y con el fin de superar esta situación los historiadores han determinado ciertas normas o parámetros para constatar los datos y la información encontrada; dejando a un lado esa perspectiva positivista acumulativa y objetiva de los hechos, logrando así integrar todas esas huellas del pasado, para situarlas, evaluarlas y validarlas; lo que quiere decir es necesario utilizar un método para constatar la información, la cual consiste en: "primero una lectura profunda, segundo una corroboración de las fuentes; tercero la identificación y evaluación de la fuente del documento y cuarto una contextualización que resitúe los hechos en su contexto" (Éthier, 2010, pág. 63).

El pensamiento histórico integra una perspectiva temporal: En este atributo se menciona la perspectiva temporal puesto que es una dimensión del pensamiento histórico que permite situar a las personas y acciones en contextos a través del lenguaje temporal, y según Braudel no se desarrolla de forma lineal , ni uniforme, por el contrario está constituida por la comprensión de un tiempo histórico que debe aprenderse, esto implica descentralizarse del tiempo subjetivo para proceder a un tiempo objetivo.

El pensamiento histórico es una interpretación crítica: La base de este cuarto atributo se basa en la comprensión de la historiografía como una construcción surgida de la narración, un proceso que parte de preguntas que se responden a una multitud de narraciones existentes del acontecimiento, es decir las diferentes versiones , así que el trabajo del historiador consiste en construir una narración o descripción de un fenómeno histórico o un acontecimiento desde las diversas narraciones e interpretaciones y para esto es necesario el análisis crítico de las fuentes y su validez desde la dimensión argumentativa que permite reformular el hecho.

Lo anterior permite relacionar la definición del pensamiento histórico con el concepto *pensar históricamente*, lo cual en palabras de Renán Vega (1998) significa comprender la evolución de la realidad social en perspectiva temporal, teniendo en cuenta su duración, su naturaleza crítica y las ideas de cambios que allí subyacen; realmente tiene que ver, porque aunque el desarrollo del pensamiento histórico va más allá de lo temporal involucrando otros conceptos que estructuran la Historia, también implica pensar históricamente, es decir formar una cultura histórica para asumir de cierta forma (con disposición y actitud) la realidad temporalmente, lo cual a su vez requiere de tres habilidades cognitivas fundamentales: 1) Configurar una **interpretación** de la realidad mediante el uso y la guía de redes conceptuales, para 2) **Comprender** el pasado y formular explicaciones coherentes y útiles que 3) **Expliquen** el presente. (Salazar, 2006, pág. 94).

Así que, para desarrollar las habilidades anteriormente mencionadas Santisteban, González, & Pagès (2010, p. 3) han construido un modelo basado en 4 aspectos fundamentales en la

formación del pensamiento histórico, Véase a continuación en el siguiente esquema:

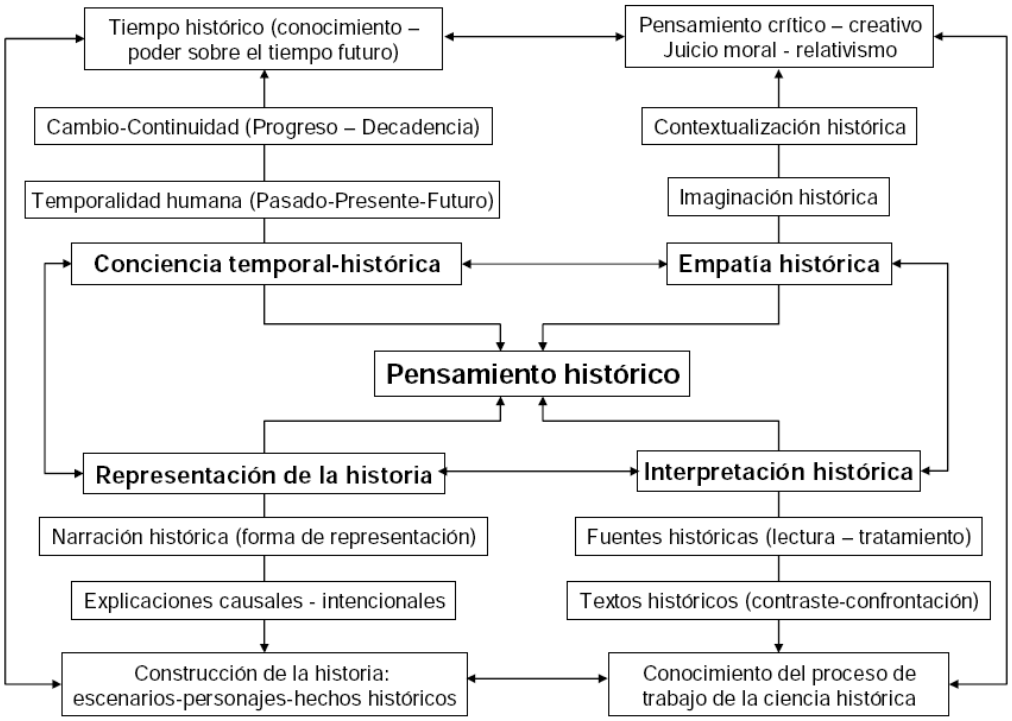


Gráfico 3: Modelo de la formación de pensamiento histórico.
Santiesteban, A, González, N., & Pagès, J. (2010, p.3)

El primero de ellos es *la conciencia histórico-temporal* tiene que ver con la relación pasado-presente- futuro con respecto al cambio y la continuidad y al tiempo histórico*;* el segundo *la representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica*, la cual es indispensable para que los niños piensen históricamente, porque uno aprende cuando narra, cuando formula explicaciones históricas, causales e intencionales que sitúan a los personajes en una trama coherente*;* el tercero *la empatía histórica y las competencias para contextualizar* las cuales buscan contribuir en los procesos de comprensión a través de la imaginación y la contextualización de los juicios que se tienen sobre el pasado ; y finalmente el cuarto aspecto *la interpretación de la historia a partir de las fuentes*, porque es uno de elemento centrales dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia que deben desarrollarse a partir de problemas que le permitan a los niños vivir una experiencia con el conocimiento, cuestionando la objetividad, contrastando y confrontando la información para reconstruir su propia versión.

A manera de reflexión, es evidente que pensar en una enseñanza de la historia, basada en los 4 aspectos fundamentales de la formación del pensamiento histórico, permite hacer comprensiones más significativas de la realidad y desarrollar un pensamiento crítico para la acción emancipadora desde la autonomía con el fin de promover cambios a nivel político, económico, cultural y social.

3.3 Estructura conceptual de la historia

Para abordar el conocimiento histórico desde el aula, el campo de la enseñanza a partir de sus investigaciones ha llegado a proponer varios conceptos cognitivos que estructuran y configuran la Historia con el fin de contribuir a una mejor interpretación, comprensión y explicación del pasado que además permita que las niñas y los niños piensen históricamente. Por eso a continuación se presentan y se desarrollan conceptualmente los cuatro conceptos teóricos estructurales que fueron fundamentales para elaborar, desarrollar y analizar este proyecto pedagógico: El tiempo histórico, la causalidad, el cambio y la permanencia, asi como la empatía.

3.3.1 Tiempo histórico

El tiempo es la esencia del conocimiento histórico, por eso resulta ser un elemento fundamental en el campo de la enseñanza debido a que es “un principio que sirve para interpretar el pasado y comprender sus cambios y permanencias” (Cruz, 2004, pág. 234), sin embargo epistemológicamente el tiempo es considerado un metaconcepto complejo que requiere ser problematizado para ser comprendido. Por esa razón lo primero es hacer una aproximación conceptual,

El tiempo está presente en nuestra vida, cuando preguntamos la hora, para celebrar el cumpleaños, aun desde antes de nacer y después de morir, es un componente permanente y a la vez determinante en nuestra experiencia, en las actividades que realizamos y en el lenguaje que usamos; y aunque todo gira en torno al tiempo, solo por momentos somos

conscientes de él, aun así, siempre nos resultará difícil definirlo, debido a que es un término polisémico, puede tener múltiples definiciones

La primera de ellas es de procedencia empírico- racional, lo que significa que primero se vive y luego se racionaliza, así se concreta la idea de *tiempo físico,* el cual es perceptible, medible a través del cambio en relación a la duración, por eso es definida como *un numero o medida del movimiento según el antes y el después* (Aristóteles). Otra de las ideas heredadas de la filosofía griega es formulada por Platón al *tiempo personal* como *una imagen móvil de la eternidad,* concebida intuitivamente, lo que significa que "no es externo a la mente" ((Cruz, 2004, pág. 240) y se relaciona con el *tiempo social* mediante el *tiempo civil* que es privado y a la vez colectivo y regula las actividades humanas con el reloj y el calendario.

Por otro lado con respecto al *tiempo cronológico* es necesario decir que mantiene una íntima relación con la idea de *tiempo absoluto* de Newton puesto que la línea de tiempo representaría la extensión única e infinita que marca cronológicamente momentos a través de la Historia, sus intervalos vendrían siendo las transiciones o cambios de periodos y harían evidente la duración de los mismos. Pero parece que esta idea también ha sido adherida al *tiempo histórico* y el *tiempo social* en la enseñanza y el aprendizaje reduciendo los procesos de comprensión a la relación de los hechos con las fechas.

El tiempo histórico es "*la simultaneidad de duraciones movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana a los largo de un periodo determinado"* (Cruz, 2004, pág. 245), es una construcción humana que inicialmente puede abordarse mediante el tiempo cronológico porque permite trabajar sus categorías (duraciones, ritmos, simultaneidades), pero debe evolucionarse o si no se caerá en el vicio de concebirse como único y lineal. Si es necesario que en la escuela el aprendizaje del tiempo se desarrolle en relatos que sitúen personajes y hechos en orden, pero no es suficiente con memorizarlos.

A principios del siglo XX en Francia, Ferdinand Braudel (1902- 1985) rompe con esa cadena positivista que reduce el tiempo histórico al tiempo cronológico, proponiendo tres

dimensiones temporales: el tiempo de corta duración que tiene que ver con el tiempo del acontecimiento; el tiempo de media duración o coyuntural que explica mejor el movimiento histórico; y el tiempo de larga duración o estructural que tiene un ritmo más lento, que aunque no está presente en la conciencia humana si explica su dinámica social porque se relaciona con sus mentalidades. De esta manera cada dimensión temporal contribuiría a una compresión y explicación de los fenómenos históricos.

Después de hacer las claridades conceptuales con referente a este concepto teórico estructural de la Historia, queda por reflexionar primero en su propósito, su sentido en la enseñanza y el aprendizaje; y segundo sobre la construcción y asimilación conceptual que hacen las niñas y los niños del tiempo.

Y en este punto parece que de nuevo recurrimos a la psicología cognitiva para comprender el desarrollo cognitivo del niño y así formular rutas didácticas para plantear, diseñar estrategias pedagógicas, evaluaciones y actividades para trabajar el tiempo en el aula, el cual también se aprende progresivamente. La primera idea que se enseña y se aprende en los primeros ciclos de la educación primaria sobre el tiempo aunque es lineal y continua permite relacionar a los niños con los tiempos verbales, las situaciones temporales, la utilización del reloj, las nociones de día, mes, año y progresivamente el siglo, el milenio.

En cuanto a la construcción que hacen los niños sobre el tiempo hay dos líneas destacadas: la teoría clásica y algunas modificaciones a la misma. En la primera el mayor representante es Piaget quien dice que los niños perciben el tiempo en tres etapas: a través del *tiempo vivido*, de las experiencias personales que viven; del *tiempo percibido* es decir de las experiencias situadas externamente, es decir lo que sucede y se representa en espacio; y del *tiempo concebido* que siguen siendo experiencias pero esta vez de tipo mental, de esta forma los niños toman conciencia de su tiempo personal, lo orientan y lo sitúan temporalmente.

3.3.2 Causalidad Histórica

Dice un conocido refrán que: -*No hay nada nuevo bajo el sol,* eso que quiere decir que todo lo que vivimos tienen su génesis en un proceso anterior, desde las prácticas cotidianas y culturales hasta las más fuertes coyunturas, todo es consecuencia del pasado, de ahí la idea de que el presente es producto de una interconexión de sucesos, por eso, todo tiene un porque

"En los procesos Históricos los acontecimientos no se dan de manera lineal, por el contrario se van produciendo en función de las múltiples causalidades que los van ocasionando" (Sánchez, 2012), así por ejemplo las guerras mundiales tienen una serie de antecedentes políticos, económicos y sociales que se concretaron en estas grandes pugnas; y esto es llamado en historia la *múlticausalidad* que resulta ser un elemento fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que es necesario comprender que también el presente será el pasado del futuro y por ende nuestras acciones causaran un efecto.

Para Collingwood (1986) el objeto de la Historia es el estudio de los actos de los seres humanos que han sido realizados en el pasado (p. 19), pero difícilmente pueden comprenderse sin las explicaciones elaboradas de los hechos históricos, de ahí la idea Causalidad Histórica donde intervienen cambios y permanencias. Así que "desde la enseñanza de la historia se debe conseguir que el alumnado realice explicaciones históricas, causales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en un trama coherente de la representación" (Santisteban, González, & Pagès, 2010, p.4)**.**

Por eso es importante analizar un poco la configuración de esas explicaciones causales, empezando por encontrar su naturaleza científica, ante esto es claro que desde las corrientes filosóficas se marca una diferencia entre los esquemas explicativos de las Ciencias Naturales y los de las Ciencias Sociales, los primeros entendidos desde una perspectiva positivista con tres supuestos generales: el método científico, las leyes generales que se convierten en los modelos ideales explicativos; como respuesta emerge desde una perspectiva heterogénea, un modelo de explicaciones intencionalista propuesto por Von Wright en 1971 donde los esquemas buscaban "explicar teleológicamente las acciones humanas a través de la

comprensión de una determinada intención en el agente que la realiza" (Carretero, Jacott, & A, 2005, pág. 66), de ahí surgen tres elementos que son la base de este modelo: las intenciones que tienen los sujetos, los medios que buscan para hacerlo y las acciones que realizan, así que cuando se elaboran explicaciones de un acontecimiento desde esta perspectiva se parte de una acción y luego se construye un argumento que la sustente, permitiendo comprender la red de relaciones que se tejen entre sucesos y el efecto que tiene la conducta humana sobre ellos.

Teniendo en cuenta que los argumentos que se elaboran para las explicaciones causales en el modelo intencionalista parte de los motivos y creencias de los agentes que intentan explicar la acción, Carlos Pereyra (1984) considera que este modelo implica una concepción subjetiva y limitada, pero además dice para comprender los hechos históricos se requiere explicarlos desde una perspectiva dual donde además de las acciones humanas se incluya las condiciones sociales, es decir las relaciones con los diferentes fenómenos que interviene, puesto que la sociedad tiene una estructura compleja compuesta por variables o factores y relaciones, de ahí la necesidad de pensar en un modelo explicativo causal que sea integral que logre abordar las intenciones de los actores, las condiciones particulares de contexto y los modelos generales de la sociedad. Esto con el fin de analizar el hecho histórico desde el microcosmos de su contexto.

En la escuela cuando se estudia la historia se debe considerar la relación causa –consecuencia, puesto que permite reconocer la Historia como una construcción social, como un proceso, una red de relaciones entre acontecimientos que aunque parece simple, suele tener varias dificultades en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, ya que parece que los alumnos conciben la Historia desde la unicausalidad; muchos consideran que las falencias se encuentra en los procesos de comprensión por parte de los niños, pero tal vez esto tiene que ver con que aún en el aula se sigue presentando los acontecimientos como recortes, como trozos de una gran tira llamada pasado, que llega a contemplarse como algo lineal que a la vez es sucesivo, "uno detrás del otro", por eso es difícil pensar en la idea de "varios detrás de uno" (refiriéndonos al acontecimiento) porque implica ampliar la mirada sobre lo que se está estudiando.

Es imperativo que el maestro desde sus prácticas pedagógicas permita que las niñas y los niños además de describir los acontecimientos puedan desarrollar la habilidad de comprenderlos a través de preguntas con el fin de que cada uno llegue a formular posibles explicaciones que a su vez generen posturas críticas respecto a su realidad.

La causalidad histórica es un concepto bastante complejo que en el aula al igual que la empatía se desarrolla progresivamente; de hecho se debería considerar "como la etapa final de un proceso formativo en el que se irán haciendo aproximaciones para poder llegar a elaborar una explicación razonada y basada en evidencias" (Prats, Prieto-Puga, Santacana, Souto, & Trepat, 2011, p. 82), lo que significa que para acercar al estudiante al concepto es necesario hacerlo a través de niveles.

Es claro que por ejemplo en la etapa inicial hasta la básica primaria aun los niños siguen presentando limitaciones temporales que les impiden comprender y establecer relaciones de tipo causa- efecto. Parece que los niños a esa edad empiezan por entender relaciones simples y próximas a la lógica de su contexto, el presente, por esa razón la causalidad desde la enseñanza debería trabajarse desde situaciones cotidianas y reales.

Como se mencionó anteriormente la enseñanza y el aprendizaje de la causalidad histórica se desarrollar en tres niveles de comprensión propuestos por Joquín Prats (2011):

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

Desarrollar estos niveles en las niñas y los niños requiere de estrategias pedagógicas que los inviten y los motiven a participar de la construcción su conocimiento bajo la perspectiva de

un historiador, lo que implica que el estudiante a través de juegos de simulación y trabajos de detectives se introduzca en una investigación histórica que lo lleve a aplicar el "método del historiador" ; es como un juego donde los niños para resolver un problema deberán buscar pistas para encontrar información, plantear hipótesis, analizar fuentes y de ahí a elaborar posibles explicaciones.

Para el primer nivel la pregunta que guía las estrategias pedagógicas es **¿por qué?**, la respuesta podría ser sencilla, pero se podrían complicar con preguntas que el maestro va formulando para darle un mayor nivel de análisis a la situación. En el segundo nivel la cuestión es más de intenciones, lo que merece un grado más de comprensión, cuando las preguntas empiezan a considerarse racionalmente es el momento preciso para abordar temas históricos. Finalmente el tercer nivel tiene que ver con la *Multicausalidad,* donde el investigador (el niño o el estudiante) luego de establecer posibles explicaciones o teóricas reconoce otros factores o aspectos que fueron determinantes y que deben considerarse como causas que desembocaron al acontecimiento histórico.

3.3.3 Cambio y Permanencia

El objeto de conocimiento de la Historia es el pasado pero el elemento que logra darle vida y trascendencia es el cambio, "Todos recordamos habitualmente el cambio y no la permanencia" (Huguet, 2004, pág. 12), así que se podría decir que la permanencia solo es visible a través del cambio, pero la permanencia en su esencia inerte también logra visibilizar el cambio; así que tanto el cambio como la permanencia son elementos históricos interdependientes.

Por un lado el cambio desde la categorización del tiempo histórico es una aceleración que rompe continuidades, por esa razón estas rupturas requieren ser comprendidas desde los "tiempos" de la historia propuestos por Braudel (1902- 1985), donde los cambios en un *tiempo corto* se presentan de forma inmediata; acontecimientos como: motines, protestas, rebeliones, levantamientos anti señoriales, desobediencia civil, son eventos que en el momento causan un gran impacto porque quedan en la memoria de quienes lo vivieron; pero

existe un tiempo un poco más largo el *tiempo medio,* tiempo de las coyunturas, "un tiempo que explica más los movimientos históricos que el corto" (Trepat & Comes, 1998, p. 37), son esas revoluciones sinónimo del progreso que buscan abandonar la cotidianidad para movilizar el pensamiento a través de acciones en condiciones estructurales; la última dimensión temporal propuesta tiene que ver con *el tiempo largo* el cual permite una mejor comprensión de los cambios y las continuidades, porque se mide a partir de los efectos que tiene en el presente, desde un proceso de abstracción donde por su duración y trascendencia social se convierte en una categoría histórica producto de una sucesión de eventos que lo han configurado.

Al lado del cambio y el descontrol temporal se encuentra la permanencia que en medio de su inercia crea tradiciones culturales que forman en unas determinadas generaciones de un estilo de vida característico el cual revela su propia interpretación de la realidad, a esta posición de calma se adhiere la memoria, un instrumento que evita el olvido del pasado, así que *"recordando el cambio preservamos lo permanente*" sea el movimiento lento o radical " Los cambios marcan hitos sistemáticamente dispuestos en la línea del tiempo, ese eje cronológico se dibuja a modo de síntesis del pasado para conseguir navegar con cierto rumbo por la memoria. (Huguet, 2004, p. 12).

Es evidente la íntima relación que guarda el cambio y la permanencia, por eso es un elemento que debe ser abordado desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia porque le permitirá a las niñas y los niños comprender y explicar las transformaciones de la realidad social.

3.3.4 Empatía Histórica

Cuando se decide abordar cualquier disciplina desde el aula sobre todo la Historia, lo primero es hacer una aproximación epistemológica a la ciencia con la intención de problematizarla, para evitar que el acto de enseñar se convierta en una simple transmisión de conocimientos, donde el alumno es concebido como una tabula rasa que para "aprender" debe memorizar todo lo que se le "enseña". Por el contrario lo que se espera es que la disciplina en el aula adquiera otro valor y sentido tanto para quienes la enseñan como para quienes la aprenden.

Por eso resulta necesario empezar por comprender la Historia a través de su objeto de estudio el <<*pasado*>>, precisamente porque su carácter disciplinar tiene otras implicaciones y otras lógicas de enseñanza y aprendizaje.

En el diccionario el término *pasado* es definido como un conjunto de sucesos ocurridos en un periodo anterior; en otras palabras son memorias, recuerdos, antecedentes de eventos vividos por otros hombres y mujeres en épocas diferentes; por lo tanto su estudio tiene que ver con la "compresión de esos hombres en el pasado, pero hombres con sus nombres y apellidos, como individuos" (Domínguez, 1986, pág. 2). Sin embargo en el aula aún se sigue ignorando este aspecto, tal vez porque resulta ser bastante complejo asimilar una perspectiva diferente de la realidad en otro contexto.

Es por eso que en los últimos años en el campo de la enseñanza de la Historia las discusiones se han dedicado a este tema, varios investigadores sobre todo los especialistas ingleses se han preguntado por aquello que necesita el alumno para comprender el pasado, llegando así a surgir la idea de trabajar otro de los conceptos teóricos estructurales, la empatía.

Según González & Pagès (2010) la empatía es un *concepto procedimental* que permite recrear a través de la imaginación una situación histórica *"como era";* y por ende está íntimamente relacionado con un proceso de contextualización del pasado de acuerdo a unas percepciones contemporáneas subjetivas, lo que significa que para la comprensión de la historia a través de la empatía, los estudiantes se apropian del rol de otro, es decir *"se ponen en los zapatos de …"* y desde sus discernimientos construyen juicios morales propios, descubriendo los motivos que llevaron a esas acciones en el pasado con evidencias que encuentran en sus investigaciones. De esta forma las niñas y los niños pueden pensar críticamente desde la personificación del pasado.

Pero aunque para recrear la escena es imperativo contextualizar, es claro que esto no es suficiente para que el estudiante se apropie del pasado, se necesita además de cierta "disposición y capacidad para entender las acciones de los hombres en el pasado **desde la**

perspectiva de ese pasado" (Domínguez, 1986, pág. 2), ya que sus pensamientos, sus mentalidades fueron las que guiaron las intenciones de sus acciones, por eso es tan importante entenderlas.

Así se habla de la empatía como una disposición cognitiva y afectiva con la cual el estudiante a través de la imaginación se pone en el lugar del agente histórico y para lograrlo necesita de varios elementos que le permitan "caracterizar al personaje", desde su vestimenta hasta su personalidad. Es como si el estudiante fuera un actor que para preparar una representación escénica debe investigar y estudiar todos los aspectos de su personaje.

Sin embargo hay que tener en cuenta que trabajar la empatía desde el aula es un proceso, lo que significa que es progresivo, no se puede esperar que en un primer momento el estudiante se apropie completamente del agente histórico, de hecho según Domínguez (1986) se necesita construir un *aparato conceptual* desde el presente que ayude a comprender un modelo mental distinto del propio, porque o si no se caería en el vicio de juzgar o justificar las acciones del pasado desde la perspectiva del presente. Por eso los historiadores bridan unas *claves* para comprender el pasado desde sus propias lógicas, "tales claves son el conocimiento actual de los distintos periodos y culturas de la historia que incluye sus diferentes formas de vida, concepciones del mundo, sistemas de creencias, sistema de valores…etc" (Domínguez, 1986, pág. 3).

En los últimos años en Gran Bretaña también se han realizados varios estudios sobre la compresión del pasado a través de la empatía llegado así a afirma que en un primer momento se presenta una incomprensión por parte de los estudiantes, a los cuales no les interesa conocer los motivos que tuvieron los agentes históricos para actuar; luego poco a poco reconocen algunas cualidades similares con los hombres y mujeres del pasado que los llevan a explicar sus intenciones desde generalidades, pero construyendo esas explicaciones consideran las circunstancias desde una perspectiva un poco más particular , pero aun como dice Shemilt (1984) bajo lógicas del presente en una *empatía cotidiana.* Finalmente se puede decir que cuando los estudiantes alcanzan una empatía histórica logran considerar las

explicaciones en términos del pasado. En definitiva que la empatía es un concepto que se desarrolla a través de niveles.

CAPITULO IV: PROPUESTA PEDAGOGICA: NOTI-PREGUNTON, UN NOTICIERO QUE NO ES NOTICIERO

En último capítulo el lector encontrará la propuesta pedagógica Noti- Preguntón, un noticiero que no es noticiero; en la primera parte se presentará el taller pedagógico más que como estrategia de trabajo, como atmosfera sobre la cual se desarrollaron los procesos de enseñanza y aprendizaje, la organización de los talleres propuestos y los recursos didácticos usados durante las intervenciones; en la segunda parte se especificará el cronograma del desarrollo los talleres y el formato que permitió estructurar cada una de las acciones; y finalmente en la tercera parte se mostrara el análisis hecho de cada una de las experiencias vividas con relación a los conceptos estructurales y la evaluación del proceso.

4.1 El Recorrido previo a la propuesta

Antes de presentar la propuesta es importante aclararle al lector cómo se configuro la idea, para que comprenda mejor las dinámicas sobre las cuales se estructura, desarrolla, analiza y evalúa el proceso vivido.

Lo primero es mencionar que se partió de un interés personal y un gusto por la historia que se alimentó a través de uno de los espacios de formación durante la carrera,- socialización II- en el cual se abordaron temáticas como el conflicto armado y los movimientos sociales a través del libro v*ivir sin los otros* del profesor Fernando González Santos, en el cual se desarrolla la historia del palacio de justicia desde la perspectiva de uno de los familiares de los desaparecidos; así surgió la motivación por trabajar la historia desde la educación infantil, luego de comprender la transcendencia y el valor social que tiene para la sociedad el pasado.

Después se empezaron a abordar algunos textos sobre la enseñanza de la historia siguiendo autores como Carretero (2008), Vega (1998), Cooper (2002), entre otros, quienes abrieron la posibilidad de construir un proyecto para trabajar historia con niños y niñas.

Luego en el marco de la práctica formativa de séptimo y octavo semestre en el instituto pedagógico nacional se plantearon algunas acciones pedagógicas en torno al método del historiador, teniendo en cuenta aspectos como las diferentes versiones de un hecho y el trabajo con fuentes a partir de cuentos y casos ficticios para resolver, que buscaban

desarrollar en los niños habilidades de un historiador, esto se realizó con dos grupos de grado tercero que fueron asignados en relación al ciclo de profundización y el eje escogido – básica primaria.

Desde el interés y la motivación que se evidenció en los niños, en los profesores y directivos se vio la posibilidad de desarrollar una la propuesta de intervención pedagógica en este campo como proyecto de grado, para lo cual se hicieron algunas proyecciones -la idea de desarrollar las habilidades del pensamiento histórico, trabajar algunos conceptos estructurales desde una temática un poco más específica- y así contribuir en los procesos de enseñanza de la historia y en la formación de niños y niñas críticos.

La propuesta se organizó en dos grandes momentos: la fase de exploración o de diagnóstico para la cual se dedica este apartado y la fase de estructuración e implementación que se aborda en los siguientes apartados de este capítulo.

Con respecto a la fase de exploración es importante mencionar que antes de iniciar el año escolar se planteó la posibilidad de apoyar los procesos de enseñanza de la historia en grado cuarto, los cuales contemplan este conocimiento como asignatura, con temáticas un poco más específicas y conceptos históricos tales como el feudalismo, las civilizaciones antiguas, entre otros.

Pero debido a los métodos de corte positivista que usa el maestro de ciencias sociales para enseñar historia en grado cuarto y quinto -enfocado en las temáticas y evaluaciones escritas, por tiempo y por dificultades para acoplar la propuesta de la maestra en formación dentro sus dinámicas de enseñanza, no fue posible desarrollar la propuesta con los grupos de grado cuarto.

Así que la fase de exploración de la propuesta inició con un nuevo grupo de niños y niñas del grado tercero (301) a través de la observación participante y de las interacciones con el grupo durante las clases de ciencias sociales, además se sostuvieron varias charlas informales con la maestra titular para comprender la intención que subyace en torno a la enseñanza de la historia en este contexto a partir de preguntas como ¿ Cuál es el lugar de la historia dentro de las clases de ciencias sociales?¿ que se enseña, cuando se trabaja historia?¿ cómo se enseña?

De esta manera se pudo evidenciar que la historia en el currículo de grado tercero aparece como un agregado dentro de las ciencias sociales puesto que se le otorga más valor a otros campos como la convivencia y la geografía.

Desde los registros de los niños en el cuaderno y teniendo en cuenta la organización del plan de estudios de la maestra titular, la historia se enseña y se aprende a partir de temáticas por trimestre : en el primer trimestre se trabaja el periodo indígena (10500 a.c. – 1500 d.c.) y las características humanas, actividades económicas, tipos de vivienda, herramientas, cultivos, sistemas de gobierno, calendario; en el segundo trimestre se trabaja la colonización (1550-1910) el concepto, las características y las sociedades coloniales – españoles, criollos, mestizos, mulatos, zambos, indígenas y blancos- en el tercero, la independencia a través de las biografías de los héroes libertadores -Santander, Bolívar, Rodrigo de Bastidas- y para el cuarto trimestre no hay una temática establecida porque se realiza el cierre a través de evaluaciones escritas.

Los métodos y las fuentes de enseñanza para abordar las temáticas anteriormente mencionadas, no se basan en un único texto debido a que no hay un libro de ciencias sociales oficial para grado tercero, por lo cual la maestra toma como referente varias fuentes que considera verídicas: como páginas de internet o libros de otros grados. Así en el desarrollo de su clase los niños deben registran en sus cuadernos la información que ella tiene preparada, la cual posteriormente deben estudiar para una evaluación de tipo memorístico.

Este tipo de dinámicas impide ver las concepciones y percepciones los niños sobre el conocimiento histórico, por eso para ampliar y comprender mejor las dinámicas del contexto, durante la fase de exploración también se realizaron algunas acciones pedagógicas de la mano del proyecto de grado tercero que tenía como eje central los museos. A partir de ahí se configuro una secuencia se acciones con la intención de diseñar un museo propio con las niñas y los niños de tercero (301) para lo cual se organizaron diferentes salas por temáticas, en la primera se expondría la vida de cada uno de los participantes para lo se planteó una primera intervención para trabajar el tiempo cronológico mediante de la construcción de un relato donde los niños usaron lenguaje temporal – medidas de tiempo y sucesiones-.

A partir de esta experiencia se evidencio que los niños trabajan algunos elementos del tiempo como las secuencias cronológicas a través de expresiones como “un día…; yo nací el día...” y empiezan a establecer relaciones con acontecimientos históricos -que por ejemplo, sucedieron el mismo día se su nacimiento - (Ver anexo 1), así se empieza a visualizar una conciencia de tiempo social que hizo más evidente en las siguientes planeaciones.

Para la segunda intervención se planteó trabajar la línea cronológica con lana y así ubicar los acontecimientos sucedidos en cada año (Ver anexo 2) con apoyo del texto previamente construido. Luego se buscó trabajar las nociones de tiempo personal y el tiempo social a través de una tira de película en la cual los niños debían dibujar los acontecimientos más importantes que sucedieron en el país en cada año de su vida (Ver anexo 3).

Así mediante algunas discusiones se logró evidenciar las nociones temporales de los niños con respecto a las secuencias cronológicas, los cambios a través del tiempo, la evolución del mundo, los ritmos que según ellos marcan la importancia de los acontecimientos –si duran más, son más importantes- (palabras de Luna Gonzales).

Pero aunque las sesiones enriquecieron el proceso de comprensión del contexto, la ruta de la secuencia de acciones tomo otra dirección y desde los intereses de los niños se fue conformando la idea de un noticiero para trabajar la historia.

El primer tema que se trabajo fue la caída de las torres gemelas, los niños se dividieron en grupo para investigar y recrear las escenas para lo cual se realizaron algunos ejercicios de empatía donde los niños debían personificar a personajes como George Bush, a Osama Vin Laden, terroristas involucrados en el atentado y victimas implicadas.

Los niños hicieron evidente su gusto y motivación por este tipo de ejercicios y a través de sus preguntas, empezaron a interesarse aún más en las causas de los acontecimiento, que también implicaban ser conscientes de los cambios y las permanencias desde el presente, por eso se concretó la idea de trabajar solo algunos de los conceptos estructurales, aquellos que fueron más evidentes desde las experiencias en la fase de exploración. Así se configuro la propuesta que se presenta a continuación

4.2 El noti-preguntón: un noticiero que no es noticiero

El Noti-Preguntón es un proyecto pedagógico que busca fortalecer las habilidades del pensamiento histórico de las niñas y los niños de grado 301 del Instituto Pedagógico Nacional a través de una serie de talleres donde se trabaje la Historia a partir de los conceptos estructurales: tiempo, causalidad, cambio y permanencia y empatía.

El proyecto tuvo como antecedente previo la implementación de dos talleres donde se intentó trabajar el tiempo personal en contraste con el tiempo social a partir de las historias de vida, todo en el marco del diseño de un Museo donde los niños serían los protagonistas; pero en el desarrollo por iniciativa de las niñas y los niños surgió la idea de hacer un noticiero que presentara las noticias a través de preguntas, de ahí el nombre NOTI- PREGUNTÓN, un tipo de magazine infantil donde "*se cuentan divertidamente historias pasadas con entrevistas, opiniones y conclusiones que nosotros hacemos"*(Luna González, Angely Ospina y Antonia Sánchez estudiantes curso 301);es por esa razón que este es un noticiero que a la vez no es noticiero, porque no solo tiene la intención de informar un acontecimiento del presente, sino además tiene la cualidad de transportarlo, relacionarlo y contextualizarlo en el pasado para darle sentido y significado.

Así que, teniendo en cuenta las ideas de los niños se dedicaron dos sesiones completas para organizar el Noti-Preguntón, lo primero fue elegir la noticia que se presentaría, para esto los niños propusieron algunos temas de interés como: la tragedia en armero, avances tecnológicos para encontrar la cura de enfermedades letales, violencia contra los niños, violencia en los taxis, atracos en transmilenio; "pero, se hizo necesario profundizar más en cada una de las noticias para elegir la que causara mayor interés" (Diario de campo 14, Ver Anexo 1).

De las noticias que se presentaron hubo una que causó bastante interés El Debate de los Candidatos a la Alcaldía Mayor de Bogotá, la cual fue abordada a través de las siguientes preguntas (Ver Anexo 2) : ¿Quién es nuestro alcalde y Cuál es su nombre?, ¿Cuál es la diferencia entre un alcalde y un presidente?, a partir de las respuestas de los niños se fue problematizando la discucion hasta llegar al punto de preguntarnos ¿ Por qué cambian a los

alcaldes?, a lo cual respondieron que “Porque hay alcaldes buenos y hay alcaldes malos” (Valentina Méndez) y según ellos entre esos alcaldes buenos estaba Jorge Eliecer Gaitán.

Aunque varios niños ya conocían la historia del Caudillo liberal a través del billete, otros se preguntaron ¿Por qué Jorge Eliecer Gaitán aparece en el billete de mil pesos? (pregunta formulada por Heiner López) a partir de ahí se estructura el esquema de la propuesta que se presenta a continuación

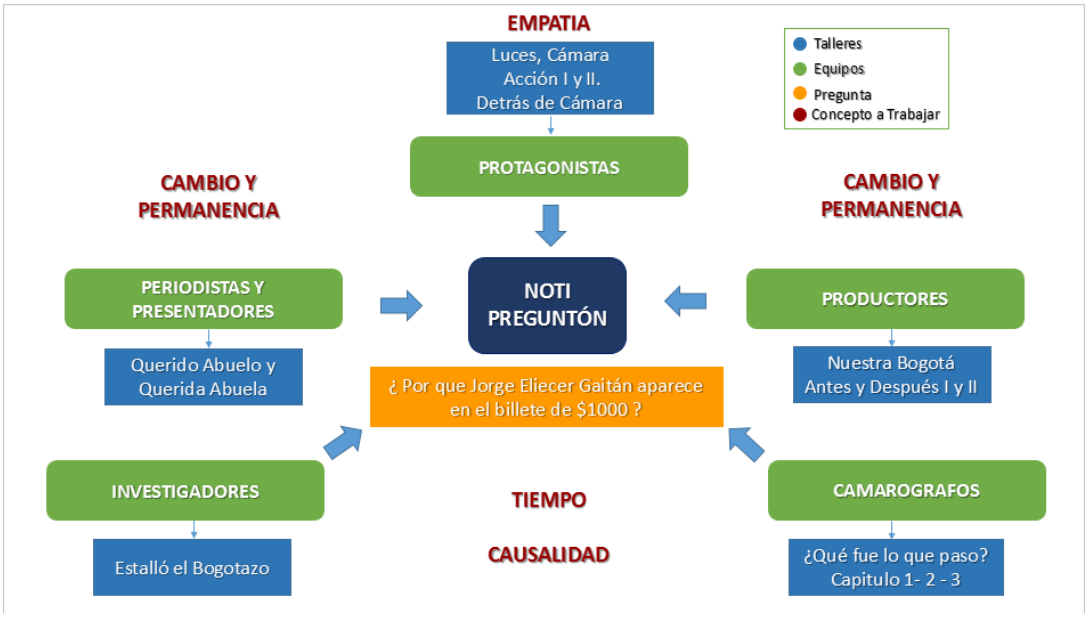


Gráfico 4: Esquema general de la propuesta pedagógica
Elaboración propia

Para realizar el noticiero se organizaron 5 equipos de trabajo: Protagonistas, Periodistas y Presentadores, Productores, Camarógrafos e Investigadores cada grupo estaría a cargo de una función determinada:

Los protagonistas: Son quienes reviven los acontecimientos, recrean la imagen como apoyo a la reconstrucción histórica.

Los periodistas y presentadores: Son quienes llevan el hilo conductor del programa, presentando, entrevistando a los invitados y dando opiniones para llegar a deducciones y conclusiones que den respuesta a la pregunta planteada para la emisión.

Los productores: Se encargan de las funciones logísticas, organizativas y estéticas del Noticiero, como el diseño del logo, las ideas creativas para ambientar las escenas, etc.

Los investigadores: Son quienes se encargan de los procesos de pre-producción; son los que escriben los guiones para el programa, como producto de la investigación y reconstrucción histórica hecha durante las sesiones.

Camarógrafos: Son quienes se encargan más que de la cámara de la imagen en sí, no son como tal camarógrafos, pero si estudian la imagen que se graba, están pendientes de las imágenes que se proyectan, de los titulares y del material necesario para apoyar la parte visual.

Aunque las funciones de los equipos están bien definidas, las dinámicas del Noti- Preguntón son flexibles para que los niños aunque se inscriban en un grupo determinado puedan participar y apoyar otros equipos dependiendo sus habilidades, gustos intereses y motivaciones.

De esta forma teniendo los equipos organizados, el grupo completo elige y organiza la noticia formulando una pregunta que direcciona el programa. A partir de ahí se proponen una serie de talleres para trabajar los cuatro conceptos estructurales de la Historia: tiempo, cambio y permanencia, causalidad y empatía. El proceso se sintetiza en un producto, que es el video de la emisión del programa, el cual da cuenta de los procesos de las niñas y los niños.

4.2.1 El Taller Pedagógico como atmosfera para el proyecto

El taller pedagógico más allá de ser la estrategia metodológica que se trabajara dentro del proyecto *"Noti- Preguntón";* es el clima, el ambiente, la atmosfera sobre la cual se desarrollaran todos los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia; de ahí la importancia de comprender sus lógicas y dinámicas de carácter transformador a través del cual *"se aprende haciendo".*

El término taller en la cotidianidad, puede ser: el lugar donde se realiza un trabajo manual (pintura, artesanía, alfarería, costura y repostería) o donde se repara algo (taller de mecánica); parece que ambas definiciones están vinculadas con el *hacer,* es decir con la *acción.* Por esta razón este concepto se ha extendido hasta el campo de la educación, como un espacio de

enseñanza y aprendizaje cooperativo, donde en la acción se integra la teoría y la práctica, así desde el aula se construye un conocimiento a partir de experiencias que permiten situar los conceptos en la realidad.

De este modo se presenta como una herramienta pedagógica es fundamental para los procesos de transformación, porque permite situar los conceptos en un contexto real de uso, donde adquieren un sentido y un significado, lo que contribuye a una mejor asimilación, interiorización y compresión de la realidad por parte del maestro y de los estudiantes, quienes participan activamente del proceso.

En el proyecto esta estrategia es una posibilidad para transportar la realidad al aula mientras que se trabaja la Historia desde su estructura conceptual; así las niñas y los niños empiezan a sumergirse en una *"atmosfera conceptual"* donde además se trabajan conceptos propios de cada periodo histórico; a medida que se reconstruye el pasado. De esta forma, con el taller se construyen conocimientos, se desarrollan habilidades del pensamiento histórico y se promueven actitudes críticas que realmente contribuyen a una transformación. Véase a continuación Esquema 4

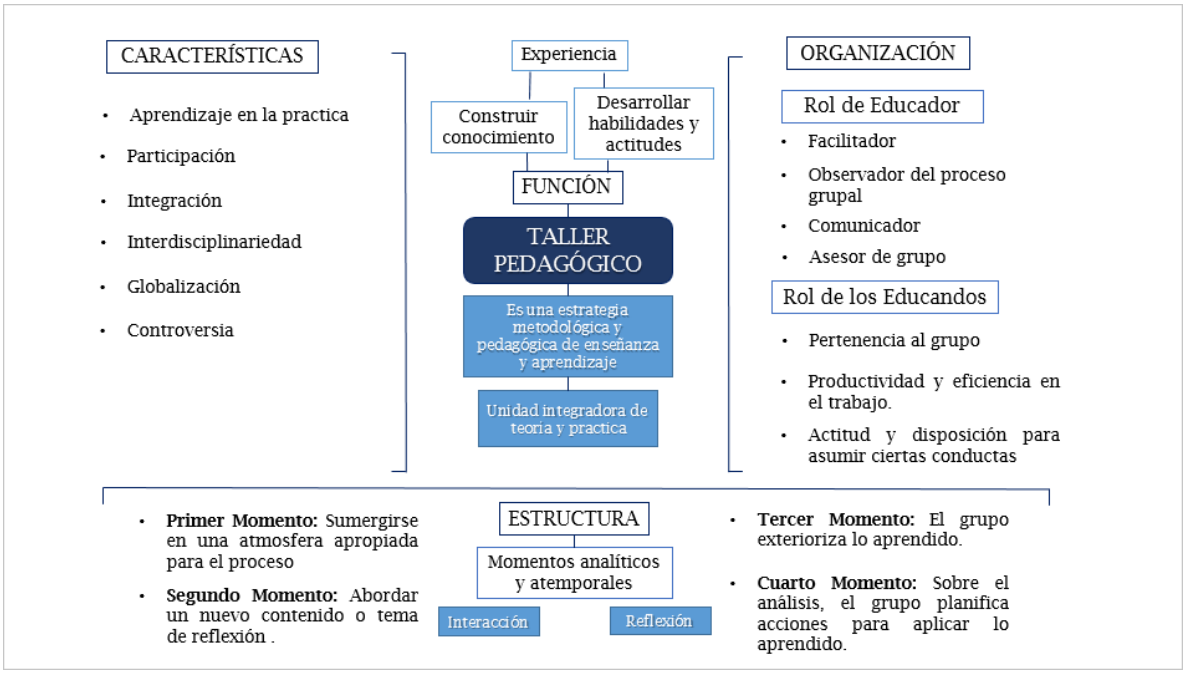


Gráfico 5: Estructura conceptual del taller pedagógico
Elaboración propia con base en Pedrozo, O & Rodríguez, E (s.f)

Otra de las características del taller pedagógico, además del aprendizaje en la práctica, es la participación del educador, es decir del maestro y del educando; cada uno tiene sus funciones establecidas: El educador es quien propicia los procesos de enseñanza y aprendizaje; para eso debe ser un facilitador, que aproxime a los niños al concepto de forma progresiva, a través de una observación y una comunicación constante y permanente con el grupo que le permitirá comprender sus procesos cognitivos, sus ritmos, que se evidencian a partir de la exteriorización verbal o escrita de sus pensamientos, sentimientos en cada una de sus intervenciones

Por otro lado, con respecto a los educandos, el objetivo es lograr generar esa atmosfera de aprendizaje perfecta que empieza con la disposición de cada uno de los estudiantes para asumir ciertas actitudes como la pertenencia del grupo donde se formaran vínculos que posibilitaran la cooperación, la confianza y el reconocimiento en el otro; otra de ellas la productividad y eficiencia en el trabajo que se realiza lo que implica un autogobierno y una autorreflexión del proceso propio.

Finalmente la estructura del taller aunque se organiza según las lógicas pedagógicas de quien la use, sugiere ciertos momentos para desarrollarse: el primero tiene que ver con lo que se comentaba anteriormente la *"atmosfera apropiada"* donde se resalte la participación desde la experiencia de cada uno; el segundo es la aproximación al contenido desde la reflexión, allí se construyen nuevos conocimientos fruto de las intervenciones discursivas y escriturales; para el tercer momento el grupo tiene la posibilidad de exteriorizar aquello que aprendió, y así en el cuarto momento, sobre ese análisis se plantean acciones para aplicarlo en situaciones donde el concepto adquiera valor.

Se hace necesario aclarar que cada uno de estos momentos son analíticos y sucesivos, lo que significa que pueden suceder simultáneamente debido a los procesos de interacción y reflexión que se presentan permanentemente.

En síntesis, el taller más que una estrategia pedagógica es una atmosfera integradora de procesos cognitivos, emocionales, afectivos, que brinda espacios de acción y de conceptualización.

4.2.2 Organización de los Talleres

El Proyecto *Noti- Preguntón* se desarrolló en 14 sesiones organizadas en 4 momentos: 1) El surgimiento, elección y delimitación del tema; 2) La organización planeación y problematización del tema; 3) La Puesta en marcha es decir el desarrollo del proyecto y por ultimo 4) La socialización, cierre y evaluación del proyecto.

Para la fase 3 que corresponde a la Puesta en marcha se organizaron 10 talleres que buscaban trabajar cuatro de los conceptos estructurales de la Historia (tiempo, cambio y permanencia, causalidad y empatía) de forma transversal, de la siguiente forma:

Tabla 1 : Organización de los talleres que se implementaron durante la propuesta.

TALLERES	CONCEPTO ESTRUCTURAL	PROPOSITOS
¿Qué fue lo que paso? Capítulo 1	**CAUSALIDAD**	○ Considerar los actos de los hombres en el pasado desde el *¿Por qué?* de sus acciones. ○ Construir explicaciones desde una aproximación al modelo intencionalista. ○ Construir explicaciones considerado las intenciones de cada actor en sus actos.
¿Qué fue lo que paso? Capítulo 2		
Luces Cámara y Acción I	**EMPATIA**	○ Considerar las acciones del pasado desde los motivos de los actores, asumiendo un rol determinado.
Detrás de cámara		
¿Qué fue lo que paso? Capítulo 3	**TIEMPO**	○ Percibir y comprender la dimensión histórica de la realidad. (Temporalidad humana).
	CAUSALIDAD	○ Considerar los acontecimientos desde la Multicausalidad.

Querido Abuelo y Querida Abuela	**CAMBIO Y PERMANENCIA**	○ Reconocer los cambios entre el pasado y el presente desde la caracterización del escenario histórico. ○ Establecer una relación entre el pasado y el presente a partir de las trasformaciones sociales.
Nuestra Bogotá Antes y Después I		
Nuestra Bogotá Antes y Después II		
Estalla el Bogotazo	**TIEMPO**	○ Ordenar y explicar los acontecimientos históricos considerando las categorías temporales (Secuencialidad, Sucesión, Simultaneidad y Duración).
Luces Cámara y Acción II	**EMPATIA**	○ Comprender las acciones del pasado desde la apropiación de la personalidad del actor

4.2.3 Recursos Didácticos

Los recursos didácticos son fundamentales en el ámbito educativo puesto que apoyan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es por esta razón que resulta importante mencionar algunos de los recursos propuestos para la realización de este proyecto.

Como se mencionó anteriormente, el *"Noti - Preguntón"* se desarrolla a partir de un eje temático o acontecimiento histórico: Jorge Eliecer Gaitán y el Bogotazo, a través de la siguiente pregunta: *¿Por qué Jorge Eliecer Gaitán aparece en el billete de mil pesos?* Se propone el desarrollo de 10 talleres en aras de realizar una reconstrucción histórica que permita trabajar los conceptos estructurales ya mencionados mientras los niños van desarrollando habilidades del pensamiento histórico.

Para esto, se proponen varios recursos didácticos que Carretero (2008) se sintetizan en dos grandes grupos: "1) Aquellos basados principalmente en el texto y 2) los que se fundamentan en la información de carácter icónico" (p. 137).

Los primeros de tipo textual son usados dentro del proyecto de forma oral y escrita, a través de narraciones o explicaciones causales del fenómeno que se estudia, de ahí los talleres: *¿Qué fue lo que paso? 1-2-3 y Estalla el Bogotazo* que dan cuenta de una reconstrucción histórica a través de a) textos académicos elaborados por la maestra o textos construidos por las niñas y los niños donde proponen su versión de los hechos desde b) relatos orales que requiere cierto nivel de comprensión que le permite a los niños enlazar ideas y argumentarlas a partir de un hilo conductor. De esta forma de busca establecer una relación directa entre los conocimientos previos de los niños y la información que se presenta, logrando así una construcción de conocimiento significativo.

Otro de los elementos que se proponen dentro del proyecto y que se incluyen en este primer tipo de recursos didácticos son los ejercicios de empatía, que sitúa a los niños en un contexto histórico específico con el fin de que entiendan las acciones del pasado desde la perspectiva de sus actores, lo que implica ciertos esquemas de pensamiento, sobre todo de tipo temporal.

Sobre estos procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia hay un elemento transversal que logra dinamizar, motivar y orientar el proceso: la pregunta, un recurso que desde las dinámicas del proyecto desencadena discusiones que permite evidenciar los procesos de comprensión de los niños a través de sus intervenciones, lo cual estimula su razonamiento histórico.

En el segundo grupo se encuentran los recursos de multimedia entre los que se distinguen tres tipos: *visual estático, dinámico* y *virtual*; así se propone trabajar y diseñar fotografías, dibujos antiguos, ilustraciones que recreen las imágenes del pasado a través del taller *"Nuestra Bogotá Antes y Después".* También se cuenta con material cinematográfico (documentales, cortometrajes y películas) que apoya todo el proceso de contextualización y reconstrucción que adicionalmente se apoya con los testimonios de los personajes que estuvieron presentes en ese hecho Histórico.

Finalmente los recursos virtuales, se desarrollan a través de los juegos de roles que aunque no se trabajan con aparatos tecnológicos, se trabajan desde las representaciones escénicas de la "vida real en el pasado" lo que demanda las habilidades del pensamiento histórico.

4.3 Desarrollo de la propuesta

4.3.1 Cronograma del Desarrollo de la Propuesta

Tabla 2: Cronograma del desarrollo de la propuesta

FASE DEL PROYECTO	CONCEPTOS A TRABAJAR	FECHA	ACTIVIDADES REALIZADAS EN CADA SESIÓN
<u>SURGIMIENTO</u> **Elección y delimitación del tema**		6 de Julio	Recuento primera parte del proyecto, Discusión y preparación de la próxima emisión del *Noti- Preguntón.*
		8 de Julio	Presentación y Elección de Noticias: • La caída del edificio Space • Inseguridad en Transmilenio. • Próximo debate de los candidatos a la alcaldía de Bogotá. Discusión sobre uno de los alcaldes buenos de Bogotá: Jorge Eliecer Gaitán.
<u>ORGANIZACIÓN</u> **Planeación y problematización del tema**		13 de Julio	La historia detrás de un Billete: Discusión y Organización de la noticia: ¿Por qué Jorge Eliecer Gaitán aparece en el billete de $1000 pesos?
		15 de Julio	**¿Qué fue lo que pasó? Capítulo 1**

<u>PUESTA EN MARCHA</u> **Desarrollo del proyecto**			¿Quién fue Gaitán?¿ Quién lo mató?¿Por qué lo mataron? (videos, imágenes y discusión)
		22 de Julio	**¿Qué fue lo que pasó? Capítulo 2** Las bananeras, Gaitán, Roa y el Bogotazo (Relatos y narraciones sobre sus vidas)
		27 de Julio	**Luces Cámara y Acción I:** La muerte de Gaitán y el Bogotazo (representaciones escénicas)
		29 de Julio	**Detrás de cámara:** Sentimientos y pensamientos sobre La muerte de Gaitán y el Bogotazo (Socialización y Discusión sobre las preguntas)
	TIEMPO EMPATIA CAUSALIDAD CAMBIO Y PERMANENCIA	3 de Agosto	**¿Qué fue lo que pasó? Capítulo 3** • La vida de Gaitán, su familia, estudios académicos e ideas políticas (Narración oral) • Construcción de mi propia versión de la historia.
		6 de Agosto	**Querido Abuelo y Querida Abuela** Entrevistas para reconocer como era Bogotá en épocas de Gaitán (Socialización y Discusión de las preguntas)
		10 de Agosto	**Nuestra Bogotá Antes y Después I:** La escenografía para *el noticiero (mini- murales comparativos y la historia a través de imágenes)*

		12 de Agosto	**Nuestra Bogotá Antes y Después II:** Socializaciones de los murales y discusión (vestuario, medios de transporte, trabajos, lugares)
		19 de Agosto	**Estalla el Bogotazo:** El desarrollo del Bogotazo (Discusión y Construcción de relatos a través de preguntas)
		24, 28,31 de Agosto. 2,4 de Septiembre.	**Luces Cámara y Acción II:** Jornada de Ensayo y Grabación del *Noti-Preguntón (trabajo por equipos)*
SOCIALIZACIÓN **Cierre, Evaluación del proyecto.**		7 de Septiembre	**3,2,1- Acción :** Presentación de la Única Emisión del *Noti- Preguntón.*

4.3.2 Descripción de los Talleres

Los talleres anteriormente mencionados están estructurados en una serie de momentos desarrollados a partir de preguntas que orientan las discusiones y por ende las acciones durante cada sesión y aunque es claro que cada taller tiene un ritmo y una dinámica propia, se reconoce una guía que marca tres momentos importantes, estos son:

Primer Momento: Con el fin de motivar e involucrar a los niños y las niñas en el taller; se proponen una serie de preguntas orientadoras sobre las cuales se abre un espacio de discusión para retomar sus ideas previas, luego se presenta el plan de trabajo para la sesión aclarando

los compromisos y propósitos; finalmente se muestran los recursos que se van a utilizar para enriquecer la discusión planteada.

Segundo Momento: En el cual se proponen varias dinámicas para abordar el tema en concreto y así resolver las preguntas planteadas a través de las opiniones e ideas construidas por los niños y el maestro durante la experiencia vivida y como es un proceso de construcción de conocimiento se enriquece con el material pedagógico (videos, fotografías, relatos, representaciones escénicas) preparado para la sesión.

Es necesario aclarar que la intención de cada taller más allá de hacer una rigurosa reconstrucción histórica, es aproximar a los niños al conocimiento histórico a partir de preguntas que los lleven a cuestionarse y a reflexionar sobre el impacto del pasado en el presente, por eso durante las sesiones se tendrá la oportunidad de trabajar un acontecimiento histórico desde la multiperspectividad, para ir elaborando sus propias conjeturas.

Tercer Momento: Es la síntesis o retroalimentación del proceso, donde se retoman las preguntas planteadas y a través de una discusión se recoge de forma colectiva lo aprendido: las ideas y los argumentos de los niños en la elaboración de sus respuestas, los procesos logrados, las dudas y los cuestionamientos que deben ser abordados en el próximo taller; todo esto desde una perspectiva reflexiva, crítica y autónoma para corregir y planear la siguiente sesión

4.3.3 Formato del Taller

A continuación se presentará el formato que se usó para el desarrollo de los talleres realizados durante la propuesta pedagógica, el cual permitió organizar cada una de las acciones realizadas teniendo en cuenta los propósitos, los recursos y los momentos para las sesiones.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTO NOTI – PREGUNTÓN
UNA ESTRATEGIA PARA FORTALECER LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO A TRAVÉS DE LOS CONCEPTOS ESTRUCTURALES DE LA HISTORIA CON LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DE 301 DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL

TALLER 1: CAUSALIDAD	**NOMBRE DEL TALLER:** ¿QUE FUE LO QUE PASO? CAPITULO 1		
PROPÓSITOS	**RECURSOS**	**DESARROLLO**	**CUÁNDO**
¿Para qué? Para comprender las transformación de la realidad en el presente teniendo en cuenta los acontecimientos que las originaron en el pasado.	**¿Con Quién?** Con las niñas y niñas del curso 301 del Instituto Pedagógico Nacional	**Primer Momento:** Para empezar la sesión se propone una discusión alrededor de las siguientes preguntas: ¿Quien fue Jorge Eliecer Gaitán?; ¿Por qué aparece en el billete de $1000? ¿Quién mato a Jorge Eliecer Gaitán? ¿Por qué mataron a Jorge Eliecer Gaitán? ¿Cuáles fueron los motivos que tuvo el asesino de Gaitán para matarlo? La idea es que cada niño y niña tenga la posibilidad de responder las preguntas y de dar sus opiniones sobre la historia de Gaitán y el Bogotazo.	Miércoles 15 de Julio del 2015 BLOQUE 7:00 a 7:40 AM 8:50 a 9:30 AM
¿Por qué? Porque es necesario entender que los acontecimientos históricos no se dan de manera lineal sino que se producen en función de las múltiples causas que los van ocasionando.	**¿Dónde?** Laboratorio de Bioquímica		
¿Qué se espera? Que las niñas y los niños : Consideren las actas de los hombres en el pasado desde el ¿Por qué? de sus acciones. Construyan posibles explicaciones considerado las intenciones de cada actor en sus actos.	**¿Con qué Materiales?** Material audiovisual: Fotografías de Jorge Eliecer Gaitán y algunas caricaturas de Bogotazo. Video Documental **Gaitán , el Bogotazo, historia de una ilusión** del Programa "Entre Ojos, *ver mas allá* "	**Segundo Momento:** Para continuar se proyectará el Video Documental **Gaitán, el Bogotazo, historia de una ilusión** del Programa "Entre Ojos, *ver mas allá* "que dura 46 minutos. **Tercer Momento:** Para el cierre se retomarán las preguntas y se hará una discusión para reconstruir la Historia de la muerte de Gaitán y el Bogotazo.	

Imagen 3: Formato de planeación para los talleres

4.4 Análisis de la propuesta

En este apartado se presenta el análisis hecho a partir del desarrollo de la propuesta pedagógica aquí presentada, el cual busca establecer una relación entre los supuestos teóricos y las experiencias vividas con respecto al desarrollo de las habilidades 1) del pensamiento histórico y 2) del pensamiento crítico.

El análisis está organizado en cuatro categorías que responden a los cuatro conceptos estructurales trabajados a través de los 10 talleres realizados, en cada una se hará una breve descripción de las sesiones seguido de un análisis teórico-práctico.

4.4.1 Causalidad

Para trabajar el concepto causalidad se realizaron los talleres de *¿Qué fue lo que paso? 1, 2, 3,* la idea era hacer una reconstrucción histórica a partir de preguntas en tres capítulos; en el taller 1 se hicieron las primeras aproximaciones a la historia de Gaitán y del Bogotazo a través de las siguientes preguntas ¿Quién fue Jorge Eliecer Gaitán?; ¿Por qué aparece en el billete de $1000? ¿Quién mató a Jorge Eliecer Gaitán? ¿Por qué mataron a Jorge Eliecer Gaitán? ¿Cuáles fueron los motivos que tuvo el asesino de Gaitán para matarlo?, con videos y fotografías que permitieron crear las escenas vividas el 9 de abril de 1948. (Ver en Anexo en el Cd "Causalidad")

Luego para el taller número 2 aunque se siguen trabajando las mismas preguntas, esta vez la intención era aproximar a los niños a la historia a partir del contexto y de los personajes, para eso se prepararon y se leyeron dos textos, el primero *"La revuelva popular detrás de la muerte de un hombre"* (Ver Anexo 6) que iniciaba relatando un antecedente importante al Bogotazo que fue la masacre de las bananeras para entender un poco la importancia de Gaitán para el pueblo y se conversó acerca de la importancia que tuvo *La United Fruit Company* para Bogotá y de las injusticias que se cometen con los trabajadores; luego se hizo la lectura del segundo texto *"El hombre que mató a Colombia"* (Ver Anexo 7) en el cual se narraron los acontecimientos ocurridos el 9 de abril de 1948 desde la perspectiva de Juan Roa Sierra todo con el fin de trabajar la historia desde las multiperspectividad.

Finalmente para el taller 3 se trabajó el ámbito familiar, académico y político de Jorge Eliecer Gaitán a través de un conversatorio que revelo aspectos un poco más personales como el nombre de sus padres (Eliecer Gaitán y Manuela Ayala), los estudios realizados (Derecho), sus tendencias políticas, sus creencias y su familia (Amparo Jaramillo Jaramillo y Gloria Gaitán); cada uno de estos elementos fueron fundamentales para construcción de una propia versión de los hechos la cual cada niño relato a través de un escrito (Ver Anexos 8 y 9). Como se puede evidenciar aunque cada taller era un capitulo diferente que permitía

reconstruir esta historia, la idea siempre giró en torno a las preguntas, que buscaban contribuir en los procesos de comprensión de esa realidad a partir del *¿Por qué?* de las acciones y de los motivos de los actores.

Para evidenciar con profundidad los desarrollos de las niñas y los niños con relación a la causalidad, a continuación se presenta una descripción completa del primer taller realizado:

Taller 1: ¿Qué fue lo que paso? Capítulo 1

Para dar apertura a este taller como se mencionó anteriormente se propusieron cinco preguntas: ¿Quien fue Jorge Eliecer Gaitán?; ¿Por qué aparece en el billete de $1000? ¿Quién mato a Jorge Eliecer Gaitán? ¿Por qué mataron a Jorge Eliecer Gaitán? ¿Cuáles fueron los motivos que tuvo el asesino de Gaitán para matarlo?; cada una de ellas tenía la intención de evidenciar las explicaciones que los niños construyen con respecto a los acontecimientos sucedidos el 9 de abril.

En el primero momento se abrió un espacio de discusión en el que solo algunos niños participaron. Ante la primera pregunta: ¿Quién fue Jorge Eliecer Gaitán? algunos respondieron que: *"fue un líder político bueno para Colombia" (Juan Sebastián López);* para la segunda: ¿Por qué Gaitán aparece en el billete de mil pesos?, el mismo niño respondió: *"Porque hizo algo importante y ayudo al pueblo";* a partir de esta respuesta se generaron otras preguntas: ¿Qué fue lo que hizo Gaitán? y ¿Cómo ayudo al pueblo?, pero ninguno comento nada al respecto.

Sobre la muerte de Gaitán los niños tienen claro que fue un suceso muy importante para el país porque desató el Bogotazo, "una *guerra donde acabaron con toda Bogotá, porque mataron a Gaitán*" (Juan Sebastián); pero los niños aun no identifican los motivos que llevaron al asesino a cometer ese crimen, solo saben que fue un hombre cuyo nombre no recuerdan. De esta primera parte del taller se puede inferir que debido al poco conocimiento que tienen del personaje y de la historia, sus ideas previas son puras impresiones, producto de su intuición, así que aunque es información valiosa, aún no da cuenta de un nivel comprensión, que permita establecer algunas causas.

En el segundo momento se presentó Video Documental *Gaitán, el Bogotazo, historia de una ilusión* del Programa "Entre Ojos, ver más allá"; en el cual se relatan los acontecimientos sucedidos el 9 de abril de 1948, durante la proyección los niños empiezan a inquietarse en el tema de la muerte de Gaitán y a comentar algunas de las preguntas previamente planteadas con la idea de que es un caso en investigación.

Para el tercer momento cuando finaliza el video, de nuevo se abre un espacio de discusión para resolver las preguntas, esta vez los niños participaron mucho más, lo que significó una mayor apropiación del concepto *causalidad* por parte de los niños. Por eso a continuación se presentaran las respuestas que ellos formularon a cada una de las preguntas; es importante aclarar que estas se trabajaron durante toda la propuesta y se enriquecieron con cada una de las experiencias vividas, lo que permitió evidenciar ciertos niveles de comprensión.

Maestra: *Y entonces ¿Quién fue Jorge Eliecer Gaitán?*

Nicol: Fue un abogado y político muy importante para Bogotá, líder del partido liberal; nació el 23 de enero de 1903 dicen que en Cucunuba, era humilde pero muy estudioso hijo de Eliecer Gaitán y Manuela Ayala

Maestra: *¿Por qué aparece en el billete de $1000?*

Jesús: *Aparece en el billete de mil, porque le querían hacer un homenaje las personas que lo seguían, y también porque fue de los primeros héroes históricos que se han hecho en la historia de Santa fe Bogotá o como lo llamamos ahora Bogotá.*

Maestra: *¿Quién mato a Jorge Eliecer Gaitán?*

Jesús: *El presidente.*

Heiner: *Obligaron a Juan Roa Sierra porque como Gaitán ayudaba más a los pobres que a los que tenían plata*

Maestra: *¿Por qué mataron a Jorge Eliecer Gaitán?*

Felipe: *Según la película él no lo mato*

Juan Diego: *Porque Roa no quería que el fuera presidente*

Maestra: *¿Cuáles fueron los motivos que tuvo el asesino de Gaitán para matarlo?*

Jesús*: Lo obligaron y lo amenazaron con matar a su familia, porque la POLÍTICA* (término usado para referirse al gobierno) *no quería que el fuera presidente.*

En definitiva existen varias versiones sobre la muerte de Gaitán y sobre el asesino; pero para los niños aún no es claro quién mató al Caudillo y las razones por las cuales lo hizo, aun así hacen algunas aproximaciones desde donde consideran las intenciones de los actores, lo que permite evidenciar el modelo de explicación teleológico o intencionalita propuesto por Von Wright (1971) y retomado por Mario Carretero en el cual la Historia se fundamenta en las acciones humanas ocurridas en el pasado, de ahí la necesidad de ver la historia desde la perspectiva de Roa para comprender sus motivos y precisamente por eso no se establecen unas leyes generales de tipo causal únicas para explicar lo que sucedió ese día.

Por eso para entender un poco más la presencia del modelo intencionalista en las explicaciones hechas por los niños durante los talleres de causalidad, a continuación se presenta la siguiente tabla:

Tabla 3: Explicaciones hechas por los niños durante el taller, teniendo en cuenta el modelo intencionalista

Esquema de Inferencia Práctica	Explicaciones Hechas por los Niños	Explicaciones Teleológicas
3. El sujeto intenta conseguir este fin a través de una acción.	Juan Roa Sierra mató a Jorge Eliecer Gaitán el 9 de abril de 1948.	Se parte de una acción ya realizada por un sujeto
4 El sujeto considera que para alcanzar su propósito es necesario utilizar determinados medios.	Contrata y obliga a Juan Roa Sierra para que lo haga. Ya sea pagándole un dinero o amenazando a su familia.	Se construye un argumento práctico, en términos de los motivos y creencias del agente para poder explicar la acción.
1. Un sujeto tiene la intención de hacer algo.	La POLÍTICA (gobierno) quiere sacar a Jorge Eliecer Gaitán de la política para que no sea presidente.	

El contraste entre el esquema de inferencia y las explicaciones teleológicas aunque permite organizar las explicaciones hechas por los niños, aún requiere de un poco más de complejidad puesto que sus respuestas no profundizan completamente en las intenciones de los actores implicados., pero es una aproximación a los procesos de comprensión por parte de las niñas y los niños.

Por otro lado según Prats y otros (2011) la enseñanza y el aprendizaje de la noción de causalidad se plantean en tres niveles de comprensión; los niños durante los talleres de *¿Qué fue lo que paso? 1, 2, 3,* llegaron al primer nivel que corresponde a la identificación del <<porque>> ocurrieron los hechos, abordaron varias versiones de esa historia y construyeron argumentos más allá que para responder las preguntas, para comprender lo sucedido; los niños también lograron llegar al segundo nivel de comprensión porque trascendieron sus explicaciones de sus intuiciones y empezaron a considerar causas intencionales de los actores de ahí algunos comentarios con respecto a que posiblemente obligaron a Roa, lo amenazaron con asesinar a su familia o lo sobornaron, lo que significa que tenía problemas económicos que buscaba resolver con ese "trabajo" .

Con respecto al tercer nivel, los niños aunque construyen algunas explicaciones simples, no han elaborado teorías complejas que den cuenta, por ejemplo de los motivos que llevaron a Roa a matar a Gaitán, por un lado formulan hipótesis pero aún no hacen un análisis juicioso de las fuentes para contrastar las diferentes versiones, lo que los ha llevado a creer en unas más que en otras, una de ellas la película. También debido a la falta de consideraciones de otras perspectivas (causas) aún no se presenta una comprensión desde la multicausalidad donde se visualice la presencia de otros entes como: la CIA, los conservadores, los comunistas, etc.; los cuales según algunas fuentes (artículos, investigaciones, revistas, testimonios) están implicados en el caso; tal vez es necesario estudiar un poco más a fondo las intenciones de cada uno para llegar a establecer una posible explicación de lo que sucedió ese día, tomando argumentos coherentes.

Como cierre para esta categoría es necesario hacer una reflexión sobre la importancia de trabajar con las niñas y los niños el concepto de causalidad como una vía para contribuir en los procesos de comprensión y explicación de la realidad, que inician considerando las

razones y los motivos de los agentes históricos y progresivamente trasciende a formular nuevas explicaciones teniendo en cuenta esquemas y relaciones un poco más complejas

4.4.2 Empatía

La empatía dentro de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia es tal vez uno de los conceptos más importantes y a la vez más complejos de trabajar con las niñas y los niños, ya que implica *"ponerse en los zapatos del otro",* es decir pensar y sentir como otro para comprender sus acciones en el pasado, lo que requiere de cierta apropiación de la personalidad del personaje que en muchas ocasiones es un desconocido que murió; como es el caso de Jorge Eliecer Gaitán y Juan Roa Sierra.

En el aula una de las estrategias pedagógicas para trabajar la empatía es a través de representaciones escénicas o juegos de roles donde cada niño interpreta un personaje y revive la Historia en un drama o escena. Por eso en la propuesta se realizaron tres talleres, dos de ellos llamados *Luces Cámara, Acción I y II* que buscaban acercar a los niños a un proceso de comprensión del pasado a través de la personificación y caracterización de los protagonistas del Bogotazo, para esto cada niño debía estudiar al personaje desde sus rasgo físicos, su voz, su vestido hasta sus ideas políticas y su carácter.

El tercer taller llamado *Detrás de cámaras* fue un momento intermedio de reflexión y discusión donde se intentaba profundizar más en la vida de cada personaje a través de unas preguntas, debido a que -en palabras de los niños-"fue difícil ser como Gaitán y como Roa".

Para el primer taller de *Luces Cámara, Acción parte I,* se organizó el curso en 5 grupos los cuales se encargarían de revivir los hechos ocurridos el 9 de abril de 1948; la intención era visualizar las construcciones hechas por los niños hasta el momento -previamente se fijaron algunos personajes importantes como Jorge Eliecer Gaitán y dos de sus acompañantes, Juan Roa Sierra, algunos emboladores quienes con sus cajas golpearon brutalmente al asesino, el fotógrafo quien tomo inmediatamente las primeras imágenes que se registradas de la muerte del caudillo y de Roa, un hombre " el locutor" quien se tomó una emisora para narrar momento a momento todo lo que estaba sucediendo y finalmente algunos extras quienes

Imagen 4: Desarrollo del taller Luces cámara acción I, escena 1

representarían al pueblo en el estallido del Bogotazo.

Durante las primeras presentaciones fue evidente que realmente los niños no hicieron una representación teatral del Bogotazo, sino que tomaron el ejercicio como un juego de roles; donde cada uno propuso una serie de acciones teniendo en cuenta sus percepciones y las conversaciones que se tuvieron en las sesiones anteriores; por otro lado mientras realizaban sus intervenciones también fue evidente que los 5 grupos mantuvieron una misma secuencia cronológica de las escenas: 1) Presentaron a Gaitán frente al pueblo dando un "discurso" *(Véase fotografía 1)* que dice así *"Querido pueblo de Bogotá, yo siempre he dicho esto y siempre lo diré: Yo no soy un hombre, soy un pueblo y el pueblo es mayor a sus dirigentes"* y al parecer ante la construcción de un discurso todos los niños repiten estas palabras como emblema propio del Caudillo debido a que están escritas en el billete de mil pesos. 2) Después recrean la escena donde Gaitán recibe los tres disparos, después de salir del edificio Agustín Nieto con uno de sus amigos *(Véase fotografía 2).* Luego hay un intervalo donde recogen el cuerpo de Gaitán para llevarlo al Hospital y encuentran al asesino (Juan Roa Sierra). 3) Finalmente Anuncian su muerte y linchan a Juan Roa Sierra desatando así el Bogotazo. *(Véase Imgenes 3, 4 y 5).*

Imagen 5: Desarrollo del taller luces cámara acción I, escena 2

Para analizar mejor los procesos de comprensión de las niñas y los niños a través de la empatía es necesario tener en cuenta que desde la propuesta aquí presentada: la Historia que

se busca enseñar es una interpretación del pasado y no el pasado en sí, lo que quiere decir que el hecho histórico se estudia desde diferentes perspectivas dejando a un lado la objetividad que se promueve desde el método positivista de la Historia. Y aunque es claro que desde el aula no se pretende formar a las niñas y a los niños como historiadores expertos en contenidos, la idea si es facilitarles los conceptos y las teorías históricas fortaleciendo sus habilidades de pensamiento. De ahí el interés por proponerles un ejercicio escénico que les permitiera aproximarse a la *"comprensión de los hombres en el pasado (…) como individuos"* (Domínguez, 1986, pág. 2), con una personalidad en situación, con unas intenciones que definieron sus acciones y que dotaron de sentido y significado a ese contexto. (Ver Anexos en el CD, empatía)

Imagen 6: Desarrollo del taller luces cámara acción I, escena 3

Imagen 7: Desarrollo del taller luces cámara acción I, escena 4

En este caso el juego de roles propuesto por los niños, no logro captar esa personalidad única del personaje para evidenciar sus intenciones y así poder comprender sus acciones, lo que es lógico porque no solo es cuestión de actuar como otro sino además hay que sentir y pensar como otro, lo que resulta ser bastante difícil y más aún para los niños, quienes aún siguen sin comprender los motivos por los cuales Juan Roa Sierra mató a Gaitán y la reacción del pueblo antes esta situación, lo que no quiere decir que ellos no hagan algunas suposiciones; de hecho usan su *Imaginación Histórica* para recrear la situación (…) desde sus percepciones contemporáneas y sus juicios morales (Santisteban, González, & Pagès, 2010, p. 4) o lo que Domínguez (1986) llamaría desde su modelo mental del presente, lo que indica una primera aproximación a los procesos de comprensión y explicación del pasado que necesitan de un *aparato conceptual distinto del suyo propio* el cual de ira desarrollando progresivamente con algunas claves que les permitan contextualizarse mucho más. Así que se podría afirmar que aunque los niños consideraron las acciones del pasado con sus personajes no han llegado a comprender los motivos e intenciones de sus acciones.

Según Domínguez (1986, pág. 3) comprender el pasado requiere de: a) asimilar los conceptos históricos y b) considerar perspectivas distintas a las propias. Sobre el primero hay conceptos que desde la Historia de Jorge Eliecer Gaitán y el Bogotazo surgieron: conservadores, liberales, revolución, etc. Cada concepto es de gran complejidad e implica un proceso de construcción, que inicia con los saberes previos de los niños y se enriquece con una discusión como sucedió con el término c*onservador*.

En el marco de la preparación del Noti- Preguntón surgió la pregunta: ¿Qué es un conservador? , debido a que los conservadores podían ser sospechosos de la muerte de Gaitán, a lo que Juan Sebastián Cárdenas respondió: *-son los que conservan las cosas para que no se dañen*, otros niños comentaron que no entendían la relación de esta definición con el grupo opuesto al de los liberales a lo que Nicol contesto: *-los conservadores son quienes no les gustan que las leyes cambien y todo sea conservado, para que no se dañe, ósea para que el pueblo no se vuelva loco;* es evidente las conceptualizaciones críticas que los niños van construyendo para entender las ideas políticas de un partido el cual son conscientes aún está presente.

Por eso es necesario proponer nuevas estrategias a través de preguntas para propiciar conocimientos más significativos que trasciendan la transmisión de información; de ahí la importancia del lenguaje como proceso simbólico de internalización y aprendizaje de los conceptos históricos los cuales están íntimamente relacionados con los conceptos que circulan en la cotidianidad de los niños, como sucede con Juan Sebastián López quien debido al campo de acción de su mama – Maestra de Ciencias Sociales- está en permanente contacto con términos de tipo político, económico, cultural y social como Los Diálogos de Paz en la Habana, los cuales trae al aula y propician un tipo de discusión de corte crítico, que a su vez permite formular nuevas preguntas y nuevas visiones de mundo.

Cualquiera pensaría que los niños no podrían opinar sobre temas mundiales tan complejos, pero es claro que aquello que circula en sus hogares logra ser el punto de partida para el proceso de aprendizaje, pero la ruta hay etapas que hay que superar y caminos peligrosos que se deben superar como los preconceptos. Por esta razón es imprescindible que los niños exterioricen sus ideas, sus pensamientos a través del dialogo o los textos escritos.

Taller 2: Detrás de Cámara

Luego del juego de roles con las niñas y los niños se discutieron algunas dificultades que se presentaron en la sesión anterior con respecto a los sentimientos y pensamientos de cada uno de los personajes representados, en definitiva se llegó a la conclusión de que era difícil pensar y sentir como otros debido a que *-son desconocidos y todos murieron (Jimena).* Solo pocas fuentes se detienen a visualizar la Historia desde la empatía, desde el hombre detrás de las

acciones, desde su familia, su trabajo… lo que en cuestiones de enseñanza y aprendizaje cierra un poco el panorama particular de los actores.

Para superar las dificultades mencionadas, se propuso resolver cinco preguntas *(Véanse fotografías 8 y 9)*:

1. ¿Cómo crees que se sentía Juan Roa Sierra en el momento en que estaba frente a Gaitán a punto de dispararle?
2. ¿Qué reacción crees que tuvo Gaitán cuando vio a aquel hombre al frente con un arma dispuesto a dispararle?
3. ¿Por qué crees que la gente reaccionó así cuando se enteraron de la muerte de Gaitán?
4. ¿Sera que Gaitán sospechaba que lo iban a matar?
5. ¿Crees que fue correcto que el pueblo Bogotano matara y arrastrara a Juan Roa Sierra en venganza por lo sucedido?

Todas las preguntas tenía una intención reflexiva con respecto a la personalidad y al carácter de los personajes, la primera buscaba problematizar los sentimientos de Roa para entender sus razones; en la segunda los niños debían suponer y así recrear una imagen de Gaitán que implica profundizar más en la vida de él, en sus ideas políticas y en los posibles motivos de su muerte; la tercera pregunta se interesaba en las explicaciones, en las causas que llevaron al pueblo a reaccionar de esa forma; la cuarta era la posibilidad de visualizar otras perspectivas de la situación para construir otra nueva versión de los hechos. Y la última pregunta era de carácter moral para reflexionar sobre las implicaciones y consecuencias de lo sucedido el 9 de abril de 1948.

Nombre Laura

Responder las siguientes preguntas.

1. ¿Como crees que se sentia Rosa Sierra en el momento en que estaba frente a Gaitan a punto de disparale?

Muy nerviosa de que lo pillaran.

2. ¿Que reacción crees que tuvo Gaitan cuando vio a ese hombre al frente con un arma dispuesta a matarlo?

Confudio y con miedo.

3. ¿Porque crees que la gente reaccionó así cuando se enteran de la muerte de Gaitan?

Por la tristeza y la furia.

4. ¿Crees que Gaitán sospechaba que la iban a Matar?

Saber si sospechaba porque le quito el puesto al ex-alcalde.

5. ¿Crees que fue correcta que el pueblo bogotano matara y arrastrara a Rosa Sierra en venganza?

No porque podria aber mas muertos.

12 27

Imagen 8: Desarrollo del taller detrás de cámara 1

Nombre: Julieta Bernal Garzón 301 27-07-15

Responder las siguientes preguntas

1. ¿ Como crees que se sentia Roa sierra en el momento en que estaba frente al frente de Gaitán a punto de disparale ?

yo creo que se sentia mal.

2. ¿ Que reacción crees que tuba Gaitán cuando vio a ese hombre al frente con un arma dispuesto a matarlo.

yo creo que sentia miedo.

3. ¿ Por que crees qué la gente raccionó así cuando se entero de la muerte de Gaitán.

yo creo que la gente estava loca porque Gaitán murio

4. ¿ Sera que Gaitán sospechaba que lo iban a matar?

no. Porque para el era un día normal

5. ¿ Crees que fue correcto que el pueblo Bogotano matara y arrastrara a Roa sierra en venganza por lo que le hizo a Gaitán ?

No. Porque la venganza no es buena, no tiene porque lastimar a Roa sierra aunque alla matado a Gaitán eso esta mal.

Imagen 9: Desarrollo del taller detrás de cámara 2

La primera pregunta requería *ponerse en los zapatos de* Juan Roa Sierra y cada uno de los niños lo hizo; en sus respuestas se evidencia cierto grado de empatía a través de los sentimientos y pensamientos que expresan, muchos de ellos negativos -confusión, miedo, tristeza, inseguridad, angustia, otros mencionan la palabra odio y rencor, ideas de venganza y furia, cada sentir responde a una situación de extrema tensión como lo fue disparar en contra del Caudillo Liberal y a los niños esta acción les generó varias emociones que también se discutieron durante el taller y se vieron reflejadas en rostros, en sus posturas corporales. Así se llegó a concluir *que por más seguro y malo que sea un hombre siempre sentirá algo de miedo al matar a otro* (palabras de los niños y niñas de 301).

Tal vez en sus palabras no se muestre un grado de empatía avanzado, pero si hay un primer acercamiento a la Historia desde los hombres, desde los personajes que aunque vivieron en otro tiempo, no dejan de ser humanos iguales a nosotros lo que permite reconocer ciertas cualidades comunes entre los hombres del pasado y los hombres del presente que también comen, sienten, duermen, estudian, compran.

Imagen 10: Desarrollo del taller detrás de cámara 2

Para la segunda pregunta esta vez los niños debían disponerse a sentir y a pensar como Gaitán, en el momento previo a su muerte, que tal vez no ha sido muy visualizado y tiene que ver un poco con el carácter del Caudillo y sus ideas políticas.

De las respuestas de los niños se puede inferir que sin importar quienes fueron los hombres que estuvieron allí, la reacción fue de miedo, sorpresa y confusión, para ellos no tuvo mucha relevancia el nombre y el contexto de los personajes porque solo se pusieron en el lugar de un hombre que salió a almorzar y recibió tres disparos a quema ropa, actos que actualmente se están naturalizando con los medios de comunicación y las guerras en el país, por eso para ellos resulto fácil hacer comentarios con respecto a esta pregunta y recrear la imagen.

En las respuestas a la tercera pregunta subyacen algunos rasgos de los estadios sobre la comprensión empática del pasado planteado por Shemilt (1984) con base en el proyecto History 1316 que también se realizó a través de preguntas.

Sobre el primero parece que los niños ya se encontraban en el segundo estadio porque en ninguna de las respuestas de los niños de evidenció la falta de consideración de los motivos que tuvieron los hombres para actuar , de hecho muchos opinaron sobre las razones del pueblo en sus reacciones *"porque él era un buen alcalde, un hombre bueno al que querían y tenían rabia por lo que le habían hecho" (Juan Sebastián López)* solo que no permitieron trascenderlas más allá de sus suposiciones y sentires cotidianos desde el presente, muchos aún siguen considerando a Gaitán como un héroe de la patria quien aún vive en el recuerdo con el billete de $1000; tal vez en este punto faltó desarrollar más la postura crítica para visualizarlo desde otras perspectivas.

Aun así no consideraron el pueblo como inferior, solo como gente un poco loca que armó una revuelta y destrozó Bogotá; sobre el concepto de revolución hay que aunque no lo viven si lo escuchan de sus padres, compañeros o profesores, así que tienen algunas ideas al respecto como por ejemplo la relación que tiene con las marchas, con ir en contra del gobierno. etc, su pensamiento crítico diariamente se ve bombardeado por visiones de mundo que les permite reflexionar sobre lo que en el sucede.

En la cuarta pregunta se proponía un caso hipotético donde los niños debían pensar como Gaitán en una situación que no se menciona mucho en los libros *las sospechas de Gaitán sobre su muerte,* para esto se requerían de un nivel más avanzado de empatía que se desarrolla en el tercer estadio de Shemilt (1984). Como se ha mostrado durante todo el proceso de comprensión de los hombres en el pasado los niños siempre han mostrado la disposición afectiva necesaria para ponerse en los zapatos de los personajes, por eso considerar aspectos particulares como la muerte de Gaitán desde su perspectiva resulta ser posible.

Y construyen respuestas como -*Gaitán no sabía que lo iban a matar porque se supone que todos lo querían* (Laura), tal vez como dice Shemilt puede que los niños ignoren un poco el punto de vista propio del momento histórico, pero toman en cuenta las circunstancias, las situaciones para construir algunas explicaciones.

Finalmente la quinta pregunta más que ser de tipo histórico buscaba sumergir a los niños en juicios morales para comprender las visiones del mundo que están construyendo, ya que la

Historia siendo una ciencia de carácter social, también trasciende a la reflexión y a la interpretación de la realidad con fines de transformación.

4.4.3 Tiempo – Cambio y Permanencia

Todos los conceptos aquí propuestos y desarrollados desde cada uno de los talleres están íntimamente relacionados puesto que desde la enseñanza y el aprendizaje ayudan a comprender el conocimiento Histórico, pero según Pagès y Santisteban (2010) el tiempo pasa porque las cosas cambian y el concepto de cambio va unido al de continuidad; por eso para el análisis se ha decidido unir la categoría tiempo junto con la de cambio y permanencia para hacer más evidente las apropiaciones y comprensiones de las niñas y los niños durante el proceso.

La Historia es la ciencia del tiempo (Santisteban, González, & Pagès, 2010, pág. 284) así que de cierto modo el concepto tiempo logra definir la historia ya que da cuenta de su existencia situándola temporalmente en el pasado; lo que quiere decir que no se podría pensar una Historia sin tiempo ni un tiempo sin Historia, ambas son interdependientes y lo mismo sucede en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, cuando se trabaja la Historia por consecuencia de trabaja el tiempo.

En consecuencia aunque el concepto tiempo estuvo presente en todos los talleres realizados, se plantearon dos, específicamente para visualizar las construcciones temporales de los niños; el primero de ellos surgió como *Capítulo 3* de la sección *¿Qué fue lo que pasó?*, donde como se mencionó anteriormente se buscaba que los niños percibieran y situaran la realidad histórica donde se desarrolló la vida de Jorge Eliecer Gaitán (su familia, estudios académicos e ideas políticas) y el Bogotazo, lo primero desde una narración oral y lo segundo a través de un relato escrito al que se llamó *"Mi propia versión de la Historia"*, el cual se analizara a continuación.

Y el segundo taller, propuesto como cierre del proceso al que se le llamo *"Estalla el Bogotazo",* era el desenlace de la historia, allí los niños debía construir un texto relatando momento a momento el Bogotazo, esta vez de manera individual, buscando evidenciar el

tratamiento de los acontecimientos a través de la secuencialidad, la sucesión, la simultaneidad y la duración.

Pero para analizar las experiencias vividas con los niños con respecto al tiempo histórico se tomará como referencia el primer taller, usando el siguiente gráfico propuesto por Pagès y Santiesteban (2010) como una ruta para visibilizar cada uno de sus elementos trabajados.

En el esquema se presenta una aproximación epistemológica al tiempo histórico, hecha por estos dos autores a través de cuatro preguntas: 1) ¿Qué es el tiempo y el tiempo histórico? 2) ¿Qué es la temporalidad humana? 3) ¿Cómo sabemos que ha pasado el tiempo? Y 4) ¿Quién tiene el poder sobre el tiempo?.

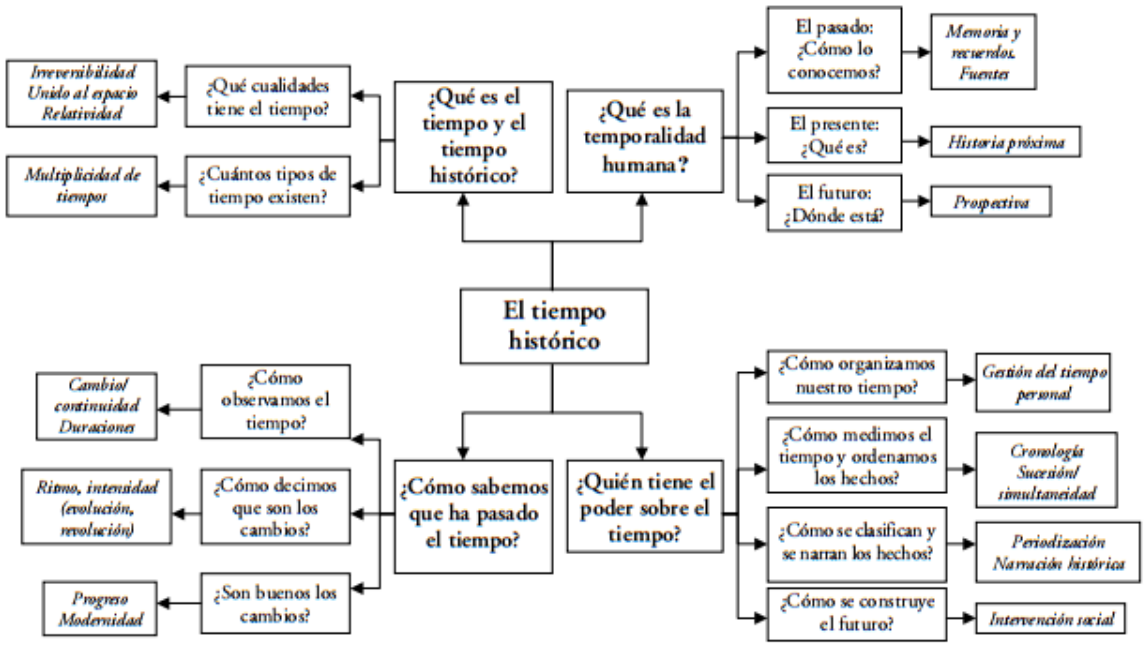


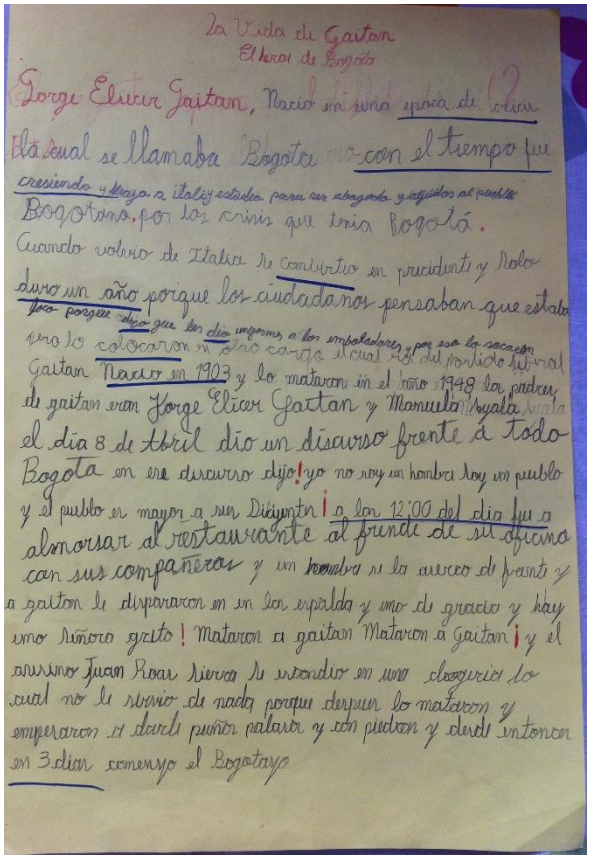
Gráfico 6: Estructura conceptual del tiempo histórico
Tomado de página Pagès, J. & Santiesteban, A. (2010, p. 291)

Para proponer este taller se consideraron las palabras mencionadas por estos dos autores con respecto a la importancia del lenguaje en la construcción de una narración temporal de los niños (2010, pág. 285), por eso luego de varias discusiones y fuentes abordadas, se dio el

espacio para que los niños de forma colectiva construyeran su propia versión de la historia, así que se organizaron en grupos de 4 personas y empezaron a construir su texto.

La mayoría empezó con el título: ***La vida de Gaitán, el héroe de Bogotá***; ***La matanza del pueblo de Bogotá de Santa fe; La Historia del Bogotazo; La historia de Jorge Eliecer Gaitán; El asesinato de Gaitán; La muerte de Jorge Eliecer Gaitán; La muerte de Eliecer; La vida del héroe Colombiano, Jorge Eliecer Gaitán; Historia de Gaitán.*** Fueron casi 8 títulos que aunque narran el mismo acontecimiento, lo hacen desde diferentes perspectivas y sobre todo con visiones muy propias de la realidad, unos lo consideraron héroe por eso se enfocaron en relatar su historia de vida hasta el día de su asesinato, otros se enfocaron en lo que sucedió después de su muerte y de las consecuencias que trajo para Bogotá. De una u otra forma hicieron evidente sus comprensiones y posturas a través de sus relatos.

Con respecto a la construcción del tiempo histórico, los niños en sus escritos usaron varios términos relacionados con la temporalidad por ejemplo: formas verbales en pasado *-era, dijo, salió, vio, hizo, le dispararon,* adjetivos que indican la diferenciación temporal, con expresiones como – *nació en una época de crisis,* verbos relacionados con el cambio *-con el tiempo fue creciendo, se convirtió en presidente,* verbos relacionados con la duración y medidas del tiempo: *solo duro un año porque (...)*


La Vida de Gaitan
El heroe de Bogotá

Jorge Eliecer Gaitan, Nacio en una epoca de crisis
la cual se llamaba Bogotazo con el tiempo fue
creciendo y llego a italia estudio para ser abogado y ayudo al pueblo
Bogotano por las crisis que tenia Bogotá.
Cuando volvio de Italia se convirtio en presidente y solo
duro un año porque los ciudadanos pensaban que estaba
loco porque dijo que los dias ingresara a los embalsadores y por eso la sacaron
pero lo colocaron un año cargo el cual se del partido liberal
Gaitan Nacio en 1903 y lo mataron en el año 1948 los padres
de gaitan eran Jorge Elicer Gaitan y Manuela Ayala
el dia 8 de Abril dio un discurso frente a todo
Bogota en ese discurso dijo! yo no soy un hombre soy un pueblo
y el pueblo es mayor a sus Dirigentes a las 12:00 del dia fue a
almorsar al restaurante al frente de su oficina
con sus compañeros y un hombre se le acerco de frente y
a gaitan le dispararon en en la espalda y uno de gracia y hay
uno Señora grito! Mataron a gaitan Mataron a Gaitan! y el
asesino Juan Roa Sierra le respondio en una cantina lo
cual no le sirvio de nada porque despues lo mataron y
empezaron a darle puño patada y con piedras y desde entonces
en 3 dias comenzo el Bogotazo

Imagen 11: Desarrollo del taller ¿Qué fue lo que paso? capitulo 3

En la estructura de sus textos por momentos se pierde la secuencia, que permite ordenar los acontecimientos de forma cronológica, los niños empiezan narrando el nacimiento de Gaitán su juventud y estudios políticos en Italia, luego sus oficios en Bogotá y retornan a la fecha de su nacimiento para luego finalizar narrando el día de su muerte; sobre este asunto,

cabe mencionar que esta visión un poco "recortada" puede deberse a la forma en la que se escribió el texto.

Y es que si para los adultos resulta difícil construir un texto de forma colectiva, más aun para los niños quienes les cuesta un poco generar cierto tipo de acuerdos para expresar sus ideas sin invisibilizar las de los otros, por eso optaron por escribir cada uno una parte del texto, lo que se evidencia en su presentación, puesto que el texto está escrito con diferentes letras; en términos generales se podría hablar de un trabajo cooperativo, pero no hay una sola idea, hay varias individualidades fragmentadas que no permiten evidenciar una única visión temporal, de ahí la posibilidad de concebir el tiempo desde múltiples perspectivas, por un lado se puede evidenciar que los niños a través de las medidas temporales conciben el tiempo como físico, cuantificable porque además sus respuestas para determinar las duraciones son concretadas en números: días, años, horas; además se presenta otro tipo de tiempo desde los cambios biológicos, cuando se narra la vida de Gaitán, su infancia, su crecimiento…etc.

Así, hablando de la primera pregunta propuesta en el esquema sobre las cualidades y tipos de tiempo, se visibiliza un tiempo con cualidades irreversibles, porque en sus relatos un poco realistas no cabe la posibilidad de volver hacia atrás y cambiar alguna acción, además parece que la concepción de tiempo aun es lineal, aunque en sus intervenciones se puede notar algunas nociones de simultaneidad con preguntas como: *"¿Que hizo Juan Roa Sierra durante el día, mientras Gaitán trabajaba? O ¿Sera que mientras unos quemaban el tranvía otros estaban haciendo algo?"* (Heiner).

Imagen 12: Cuaderno del proyecto de grado tercero para trabajar los museos

Por otro lado con respecto a la temporalidad humana se evidencia que los niños lograron situar la realidad en el pasado a través de videos, fotografías, entrevistas hechas a los abuelos para recrear lo sucedido, lo que indica cierto dominio de algunas categorías temporales.

En este punto se empezará a evidenciar la relación del tiempo con el cambio y la permanencia a través de la

tercera pregunta propuesta en el esquema: ¿Cómo sabemos que ha pasado el tiempo?, para la cual se propuso trabajar tres talleres el primero "*Querido Abuelo y Querida Abuela",* que fue una entrevista que se estructuró con las niñas y los niños para indagar por el contexto histórico de esa época en el cuaderno del proyecto, lo cual permitió establecer un canal de comunicación con los padres de familia para involucrarlos en el proceso.

Paralelamente las niñas y los niños de grado tercero están realizando un proyecto "transversal" sobre los proceso de lecto-escritura a través de los museos, para lo cual llevan un cuaderno en el que registran todas las visitas hechas a los museos de Bogotá, de esta forma todas las áreas buscan integrarse en este trabajo. Así que durante el proceso se presentó la oportunidad de trabajar en este cuaderno y aunque no se pudo hacer la visita oficial a la Casa Museo Gaitán, si se logró usar como un medio para ampliar las fuentes a través de testimonios y experiencias vividas por algunos abuelos que estuvieron presentes.

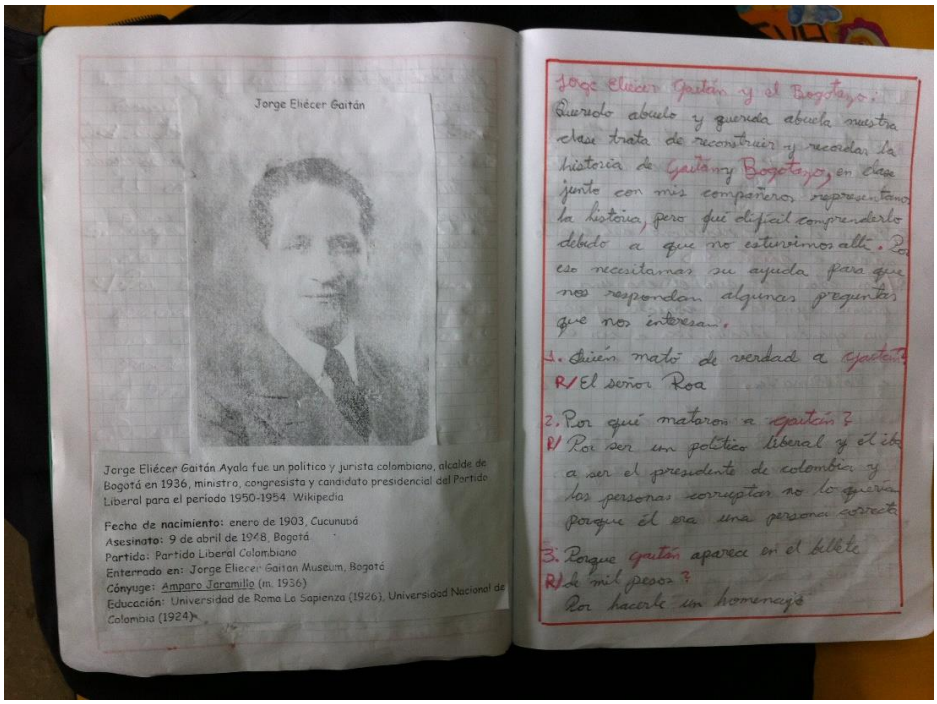


Imagen 13: Desarrollo del taller querido abuelo y querida abuela p.1

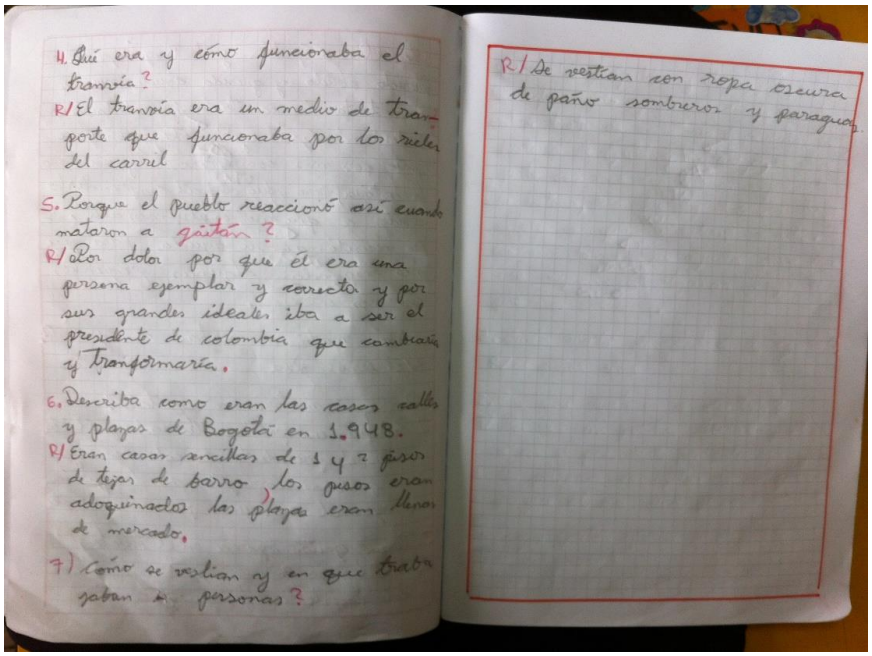


Imagen 14: Desarrollo del taller querido abuelo y querida abuelas p.2

Para la entrevista se formularon 7 preguntas: 1) ¿Quién mato a Jorge Eliecer Gaitán? 2) ¿Por qué mataron a Gaitán? 3) ¿Por qué Gaitán aparece en el billete de 1000 pesos?, estas primera preguntas fueron incluidas, debido a que eran las que se estaban trabajando el clase, luego los niños se interesaron en otros asuntos y propusieron otras preguntas: 4) ¿Que era y cómo funcionaba el tranvía?, también porque en varias ocasiones se mencionó que durante el Bogotazo quemaron el tranvía, pero realmente ningún niño tenía claro lo que era y sobre todo como era; la siguiente pregunta fue propuesta por Ximena puesto que lo lograba entender 5) ¿ Por qué el pueblo reacciono así cuando mataron a Gaitán?, 6) Más que una pregunta, era un descripción de las calles, casas y plazas de Bogotá en 1948 para darse una idea del contexto histórico, y la última 7) ¿Cómo se vestían y en que trabajaban las personas en esa época?, debido a que los niños constantemente inferían que Roa había matado a Gaitán porque era pobre, no tenía trabajo y necesitaba ayudar a su familia. Además según ellos solo los políticos tenían plata, lo que nos llevó a discutir sobre los oficios e ingresos necesarios para sobrevivir en ese tiempo.

La categoría cambio y permanencia se trabajó a partir de las cuatro últimas preguntas, las cuales se plantearon para establecer una relación entre el pasado y el presente teniendo en cuenta las respuestas dadas por los abuelos. Primero se hizo una discusión comentando algunos aspectos importantes que hicieron evidentes los cambios que se han presentado históricamente, como los colores de la ropa, que era mucho más oscura o el material con el que se edificaban las casas.

Luego para recoger la información que se encontró se plantearon los talleres de *"Nuestra Bogotá Antes y Después"*, donde los niños debían construir un mural comparando algunos aspectos de la ciudad en la época de Gaitán y la ciudad ahora tomando como referencia las respuestas de los abuelos y las discusiones que se llevaron a cabo durante las sesiones anteriores.

Los niños iniciaron dibujando elementos básicos del contexto como: casas, carros; muchos tomaron como referencia el tranvía y como no tenían clara su imagen empezaron a establecer relación con otros medios de transporte, el más parecido fue el tren según la descripción que dieron los abuelos.

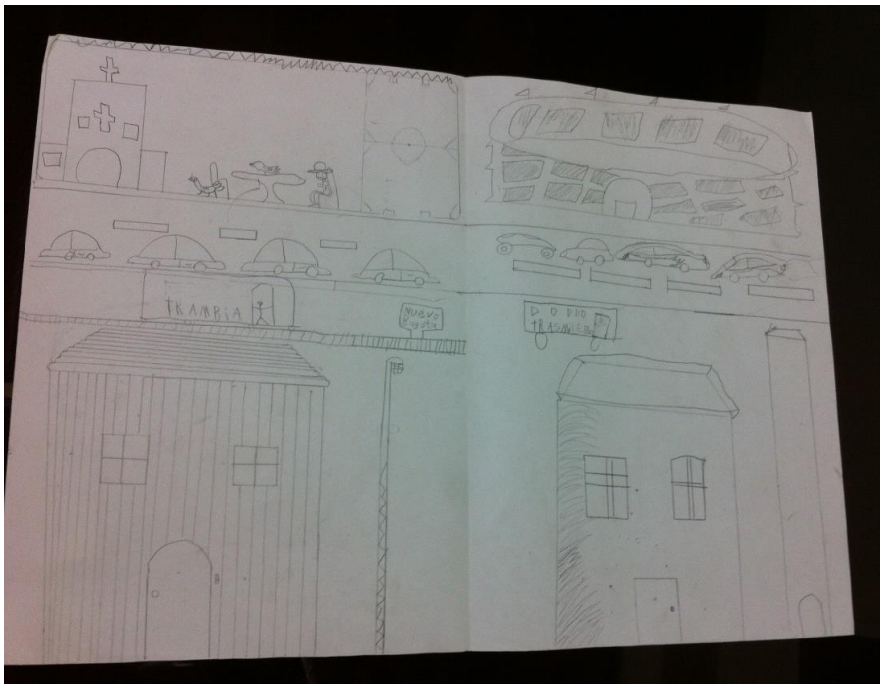


Imagen 15: Desarrollo del taller nuestra Bogotá antes y después

Con respecto al tiempo para los niños fue más evidente el cambio que las permanencias, notaron que ciertos aspectos como los medios de transporte, las viviendas, el vestido aunque solo pocos alcanzaron a plasmarlos en los murales, fueron progresado, a tal punto de marcar cierto tiempo, según ellos más moderno con carros último modelo.

Las casas también fue otro referente de análisis de los niños porque el material con el que fueron construidas y la estructura física antes era un poco más segura porque solo tenía dos pisos, lo que evitaba menos muertes en desastres naturales, a diferencia de ahora donde hay mas presencia de edificios y las casas no todas tienen un jardín propio

En los dibujos, además los niños lograron hacer reflexiones de tipo crítico con respecto al tranvía y al transmilenio que aunque tiene un sistema mecánico más moderno y tiene más capacidad, mayor velocidad y por ende es mejor, trajo consigo consecuencias nefastas como robo, muertes; problemas sociales que afectan a todos los ciudadanos, llegando as a decir que no porque fueran más modernos serian mejores para la sociedad.

4.5 Evaluación del proceso

Antes de iniciar con la evaluación del proyecto, es importante mencionar que: Evaluar es tal vez, una de las acciones más difíciles y complejas de realizar durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque implica ante todo, una reflexión y una construcción epistemológica del concepto por parte del evaluador, la cual marcará cierta postura que guiara sus visiones y acciones en el aula. En otras palabras para evaluar, el maestro debe tener claridades sobre: ¿Qué significa evaluar?, ¿Por qué es necesario evaluar? ¿Cómo evaluar? y sobre todo ¿Para qué se evalúa?

Sobre cada una de estas preguntas se va configurando un sentido en la acción pedagógica, que busca superar las lógicas neoliberales del actual sistema educativo, que promueve ideales de competencia, que en realidad es una rivalidad por alcanzar el éxito; todo por consecuencia de las primeras nociones de evaluación en un contexto histórico americano de finales del siglo XIX y principios del XX donde la evaluación se relacionaba con la industrialización, como un instrumento que permitía controlar los procesos de producción; de ahí las ideas de medir las capacidades y habilidades de los trabajadores, que hoy se reflejan en los exámenes

y pruebas que aplican los maestros para medir los conocimientos de los niños definidos por una nota.

Dejando a un lado estas nociones técnicas y cuantificables, se propone la evaluación como un proceso constante, donde el maestro no necesita de exámenes para evidenciar las habilidades del pensamiento histórico que desarrollar los niños durante cada taller; lo que si requiere es de una observación y reflexión permanente para comprender y explicar el proceso desde una perspectiva cualificable.

Por eso se presenta un modelo de evaluación colectiva, en términos generales, debido a que cada una de las intervenciones de los niños fue una pieza fundamental durante el proceso, sobre el cual se construyeron varios aprendizajes. Teniendo en cuenta las Dificultades, Oportunidades, Fortalezas, Amenazas y Aprendizajes de las niñas y los niños durante el proceso:

Durante el proceso vivido en la implementación del proyecto "Noti- Preguntón", fueron diversas las experiencias vividas las cuales permitieron evidenciar varias de las habilidades del pensamiento histórico y del pensamiento crítico de las niñas y los niños del curso 301.

Con respecto a las debilidades, aunque durante el proceso se realizaron varios ejercicios escriturales de reconstrucción histórica, siempre fue evidente que algunos niños no les gustaban escribir y cuando lo hacían era por obligación lo cual no permitía evidenciar varias de las construcciones que lograban. Aun así se propusieron otras vías narrativas como las de tipo oral.

En general hizo falta más apropiación a nivel conceptual para interpretar y comprender mejor los procesos cognitivos que los niños van desarrollando, sobre todo con respecto al tiempo, el cual quiere de una mayor apropiación puesto que es un concepto con un mayor nivel de complejidad. Por otro lado también se hizo necesario contar con la compañía y opinión de otro compañero para que alimentara la visión del proceso desde otra perspectiva.

En relación a las fortalezas del proyecto se encuentra que, el tiempo y el espacio que fue establecido para desarrollar la propuesta fue apropiado porque con la maestra titular se acordó

un espacio de intervención bastante flexible el cual se respetó durante todo el proceso, durante cada semana se apartaron dos bloques para la realización de los talleres.

También se evidencio la disposición, el interés y la actitud crítica con la que los niños asumieron cada una de las discusiones, lo que permitió enriquecer el proceso con más preguntas y opiniones construidas y formuladas por ellos a través de una dinámica de participación activa.

Debido a que el proyecto se fue estructurando a medida que se iba desarrollando, no se impuso una metodología específica sino surgió a partir de las dinámicas que demandaba el contexto y la organización del Noticiero en los 5 equipos de trabajo permitió desarrollar el proyecto desde las múltiples habilidades de los niños, integrando así el enfoque pedagógico planteado en el Instituto Pedagógico Nacional y evidenciar algunos de los aprendizajes de las niñas y de los niños

Al principio algunos niños y niñas se mostraron tímidos, pero a medida que se fueron abriendo espacios de discusión y se fueron formularon otras preguntas, cada uno se fue involucrando en el proceso; se podría llegar a decir que absolutamente todos los niños participaron activamente de los talleres.

Con respecto al concepto de causalidad, los niños se permitieron reflexionar y formular posibles explicaciones para considerar las acciones desde las razones y motivos de cada uno de los personajes implicados, lo cual hizo evidente la presencia de múltiples causas en sus intervenciones. Y aunque lograron superar el primer y segundo nivel de comprensión construyendo argumentos simples para explicar los hechos dejando a un lado sus intuiciones, aún requiere considerar las situaciones desde la intencionalidad para elaborar teorías un poco más complejas.

Los ejercicios escénicos para trabajar la empatía fueron los preferidos por los niños, muchos intentaron *"ponerse en los zapatos del otro",* pero a la gran mayoría se le hizo muy difícil pensar, sentir y actuar como otro, a partir de eso fueron evidentes unas primeras

aproximaciones a los procesos de comprensión al recrear el ambiente usando su imaginación pero desde sus intuiciones lo que les impidió considerar las intenciones de las acciones de cada personaje.

Los niños desde la experiencia están familiarizados con el concepto tiempo y lo hacen evidente a través de sus narraciones donde usan el lenguaje temporal para organizar y clasificar los acontecimientos, pero aún falta racionalizar el concepto para generar una conciencia histórica y así establecer una relación pasado, presente y futuro.

Para los niños fue más evidente percibir los cambios que las permanencias en el contexto, sobre todo porque los considerar como un progreso para la humanidad, lo que resulta difícil para establecer un devenir histórico que tiene rasgos similares.

El mayor de los logros alcanzados por los niños tiene que ver con el desarrollo de su pensamiento crítico que los llevo a cuestionarse, a reflexionar y a formular nuevas preguntas, sus intervenciones en cada discusión llevaron a problematizar la situación.

Finalmente sobre las habilidades del pensamiento histórico los niños lograron: configuraron interpretaciones de la realidad considerando en ellas las múltiples perspectivas vistas desde cada personaje; se aproximaron a procesos de comprensión, como se mencionó anteriormente desde la empatía aunque con aparatos conceptuales del presente; también integraron esas interpretaciones para proponer algunas explicaciones coherentes del pasado. En términos los niños lograron apropiarse en cierto grado el conocimiento histórico desde el pasado, pero hizo falta trascenderlo al presente para reflexionar en el futuro.

En el proceso también se tuvo la oportunidad de preparar, grabar y proyectar una de las emisiones del Noti- Preguntón lo cual no se tenía planteado desde el principio, aun así se fueron presentando tantos los recursos económicos como los audiovisuales, además se logró tramitar los permisos necesarios para grabar a los niños.

Lo anterior hizo posible que a través de una reunión, los padres de familia se enteraran de los trabajos que se estaban realizando y conocieran más del proyecto a tal punto de interesarse en la motivación que sus hijos tenían en él. Adicionalmente, se logró involucrar a otros estudiantes y profesores de la sección de bachillerato y de primaria, lo que hizo posible que la gran mayoría del Instituto se enterara del proyecto que se estaba realizando y se interesaran en él. Muchos valoraron como una propuesta innovadora para la enseñanza de la Historia.

Como amenazas se encuentra que, hubo varias ocasiones donde la maestra titular freno algunos de los procesos que se estaban dando, sobre todo en los momentos de discusión, cuando interrumpía las intervenciones de los niños pidiendo orden y silencio lo que condicionaba bastante el espacio, evitando que otros se atrevieran a opinar.

Realmente las estrategias pedagógicas que usa el maestro se pueden ver afectadas por sus experiencias previas con el método tradicional de enseñanza de la Historia, lo que puede ocasionar que inconscientemente privilegie los procesos de memorización sobre los de comprensión, por eso es necesario que sean más conscientes sus prácticas en el aula.

Reflexiones y proyecciones finales

Lo primero es alentar a más maestras de educación infantil para que se atrevan a involucrarse en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, sin ningún temor de ser juzgadas o menos preciadas, o subvaloradas por no tener una completa apropiación de la disciplina; porque primero, realmente el conocimiento es eterno, nunca acaba; cada vez que se conquista un nivel se abre otro, lo que quiere decir que aunque se adquiera cierto conocimiento, de una u otra forma la ignorancia se mantiene, de esta forma no se podría considerar a ningún sujeto como experto.

Pero también es necesario reconocer que no tener la formación disciplinar y proponer este tipo de proyectos resulta ser un reto para quien decida asumirlo, porque le requiere de ciertos procesos autónomos de aprendizaje sobre todo de los conceptos estructurales de la Historia.

Por otro lado hay que confiar más en la formación pedagógica que se tiene, para promover ideales de transformación desde el aula, proponiendo así, más proyectos como el que aquí se presenta los cuales permitan desarrollar el pensamiento histórico y a la vez el pensamiento crítico con respecto a la realidad. De esta forma el campo de la enseñanza de la Historia resulta ser un instrumento fundamental para la formación de sujetos políticos con ideales emancipadores capaces de ser pensar de forma autónoma.

Durante el proceso fue evidente que niños ya estaban desarrollando algunas de las habilidades del pensamiento histórico como la explicación, por eso fue muy apropiado proponer desde los objetivos la acción de fortalecer, lo cual hizo posible que los niños afianzaran ciertas actitudes y lograran otras, como la comprensión del pasado desde la empatía y la interpretación de la realidad.

Abordar el conocimiento histórico desde los conceptos estructurales es una estrategia ideal para acercar a los niños a experiencias históricas lejos de la memorización, la fragmentación y la visión objetiva de la realidad sobre todo mediante talleres porque los niños a través de estas propuestas se interesan y se motivan por conocer y comprender el pasado.

Por eso aunque el conocimiento histórico es complejo puede ser trabajado desde los primeros niveles escolares: el preescolar y la básica primaria; de hecho debe adquirir suma importancia

dentro del currículo que se plantea en cada Institución puesto que en las primeras etapas de aprendizaje se establecen las bases del conocimiento, en este caso histórico con elementos como: la temporalidad y la espacialidad.

Para esto es importante que la maestra de educación infantil se forme desde la epistemología de la Historia comprendiendo ¿Qué es la historia?, ¿Cómo se construye? Y ¿Qué implicaciones sociales, políticas, culturales y pedagógicas tiene?, así podrá guiar con más competencia y apropiación los procesos de la niñas y los niños

Bibliografía

Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigacion acción. *Revista Iberoamericana de Educación,* (pp. 1-9). España Recuperado: http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF.

Boshell, M. (s.f). *Cinco Modelos Pedagógicos Contemporáneos.* Diapositivas de Power point. Recuperado: http://www.authorstream.com/Presentation/mrslsrra-2194575-23-modelos-pedagogicos-contemporaneos.

Carretero, M., & Montanero, M. (2008,). Enseñanza y Aprendizaje de la Historia: Aspectos cognitivos y culturales. *Revista Cultura y Educación,* (pp. 133-142). Recuperado desde:http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf.

Carretero, M., Jacott, L., & Lopéz-Manjón, A. (2005). Comprension y enseñanza de la causalidad historica. En M. Carretero, L. Jacott & A. Lopez-Manjón. *Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia* (págs. 63-80). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria.* Ediciones Morata. Madrid, España.

Cruz, M. A. (2004). Tiempo Histórico y su tratamiento didáctico. En M.C. Domínguez, A. Alcaraz, M. Gúzman, M.A. Cruz, V. Magdalena, M.M Pastor, F. Rodríguez, & C. Sánchez (Eds). *Didáctica de las ciencias sociales para primaria* (pp. 233-260). Madrid, España: Pearson Educación.

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y «empatía».*: Revista Infancia y Aprendizaje,* (pp.1-21). Barcelona. España.

Éthier, M.A, Demers, S, & Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales,* 61-74.

Huguet, M. (2004). Cambio y Permanencia en la Historia. *Conferencia: Lo nuevo y lo caduco. Innovación y obsolescencia en el pensamiento y la cultura contemporánea*, (págs. 1-14). Laredo. Texas. Recuperado desde: http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/3294#preview.

Iñigo, A. (2014) *El aprendizaje del tiempo histórico en educación infantil: los celtíberos*. (Tesis de maestría, Universidad de Valladolid, España).

Miralles, P. & Rivero, P, (2012) Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 81-90. Recuperado desde: http//www.aufop.com

Pagès, J. & Santiesteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Revista Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82*, (pp. 281-309).

Pedrozo, O. & Rodríguez, E (s.f) Taller, como estrategia metodológica de enseñanza y aprendizaje. (pp.1-13) Recuperado: file:///C:/Users/Angie/Downloads/464509554.compilaci%C3%B3n_Oscar_Estela%20(1).pdf

Pereyra, C. (1976). El sujeto de la historia. *Revista Dialectica*. (pp. 71-91) Madrid, España. Alianza Editorial. Recuperado desde: http://148.206.53.230/revistasuam/dialectica/include/getdoc.php?id=11&article=12&mode=pdf.

Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia.* Madrid: Ediciones Morata.

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

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica, Una manera ética de generar procesos educativos. Revista Folios, Segunda época, No. 28 (pp. 108-119). Recuperado desde: http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09

Rodríguez, D, Chacón A, & Rodríguez, N. (2007). Categorías que estructuran el campo de pensamiento Histórico. En Alcaldia Mayor de Bogota, *Colegios Públicos de*

excelencia para Bogotá, Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico (pp. 63-68). Bogotá, Serie cudernos de currículo. Recuperado desde: http://www.educacionbogota.edu.co/Centro_Documentacion/anexos/publicaciones_2004_2008/101084-Pensamiento%20Historico%20Feb%201.pdf.

Rodríguez, L. & García, N. (2011). Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. *Teoria y Practica Curricular en la Educación Básica 90 años,* Secretaría de Educación Pública. México, D.F. Recuerado desde: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia_educacion_basica.pdf

Salazar, S. J. (2006). El Pensamiento histórico, sus habilidades y competencias. En S. J. SALAZAR, *Narrar y Aprender Historia* (pp. 97-157). Coyoacán, México, D.F.: Colección Posgrado.

Sánchez, Q. A. (2012). Historia: Causalidad*, Fragmento de un video de la seria "Entre Maestros" sobre la importancia de la nocion de causalidad.* Recuperado desde:: https://www.youtube.com/watch?v=JjKTJbzcRzc.

Santiesteban, A, González, N., & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. *XXI simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales.* Barcelona, España (pp. 1-10).

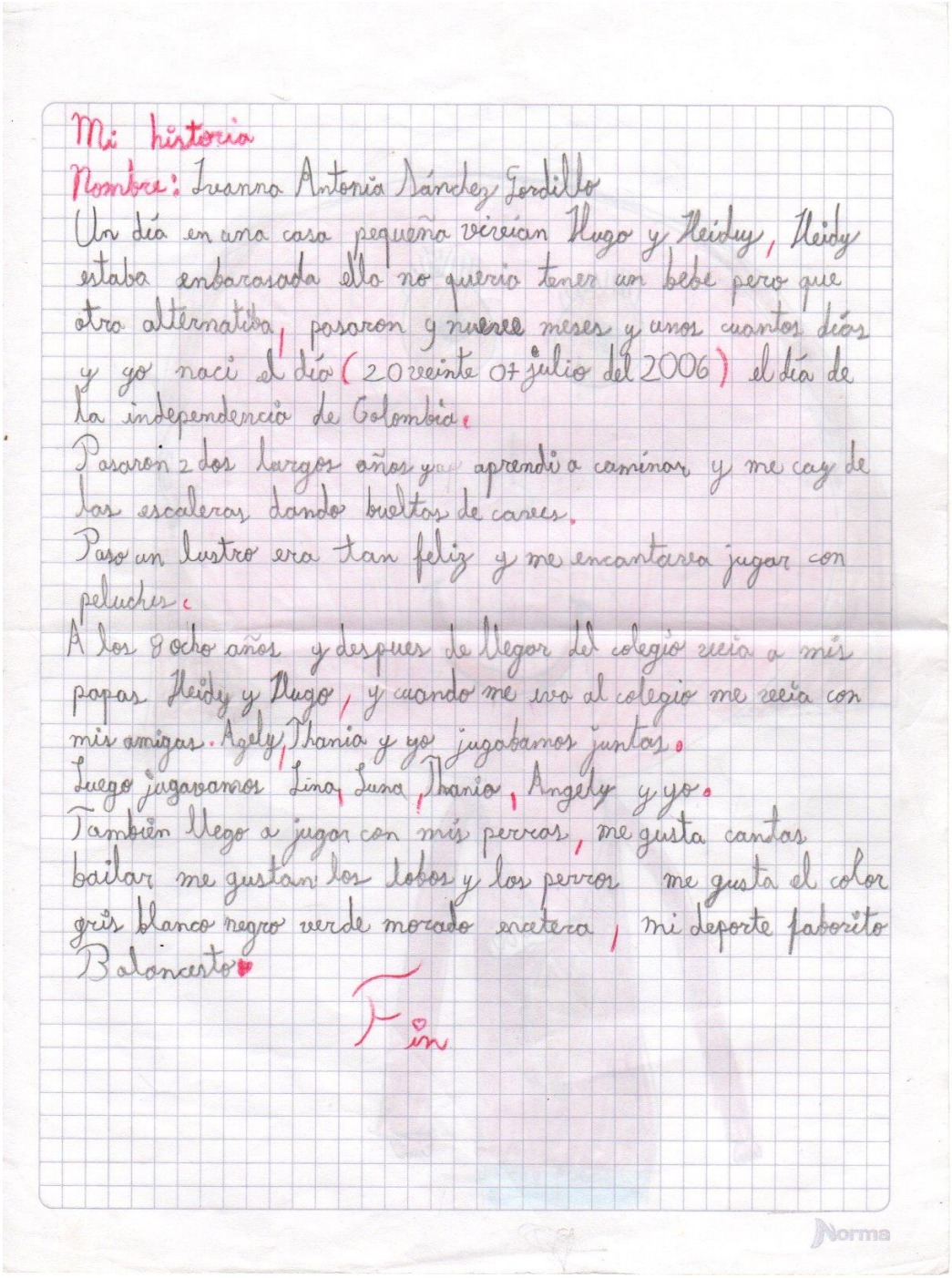
Trepat, C., & Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales.* Barcelona: Ediciones GRAÓ.

Vega, R. (1998). *Historia: Conocimiento y Enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar.* Bogota, Colombia. Ediciones Antropos Ltda.

Instituto Pedagógico Nacional. *(*2001) *Proyecto Educativo Institucional.* Recuperado desde Agenda Escolar, Plataforma Institucional moodle y Pagina Institucional, IPN: http://ipn.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=1.

Anexos

Anexo 1.



Mi historia

Nombre: Ivanna Antonia Sánchez Tordillo

Un día en una casa pequeña vivían Hugo y Heidy, Heidy estaba embarazada ella no quería tener un bebé pero que otra alternativa, pasaron y nueve meses y unos cuantos días y yo nací el día (20 veinte 07 julio del 2006) el día de la independencia de Colombia.

Pasaron dos largos años y aprendí a caminar y me caí de las escaleras dando vueltas de carnes.

Paso un lustro era tan feliz y me encantaba jugar con peluches.

A los 8 ocho años y después de llegar del colegio veía a mis papas Heidy y Hugo, y cuando me iva al colegio me veía con mis amigas. Angely, Thania y yo jugabamos juntas.

Luego jugavamos Lina, Luna, Thania, Angely y yo.

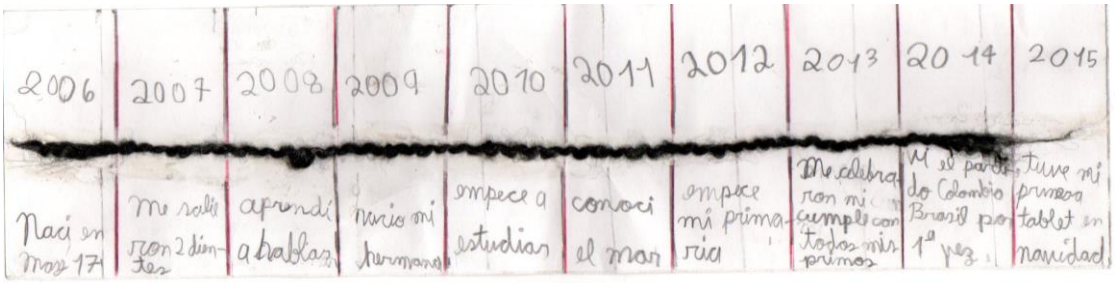
También llego a jugar con mis perras, me gusta cantar bailar me gustan los lobos y los perros me gusta el color gris blanco negro verde morado entera, mi deporte favorito Baloncesto.

Fin

Norma

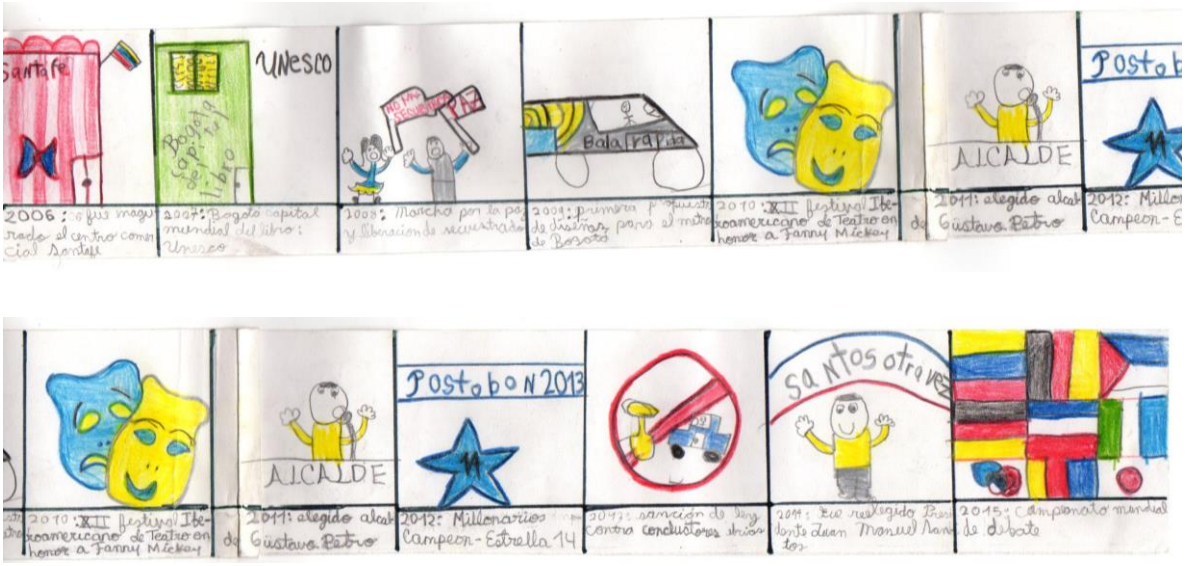
Relato de la historia de vida de una de las niñas del curso 301, realizada durante la fase de exploracion

Anexo 2.



Línea cronológica de la vida de unos de los niños del curso 301, realizada durante la fase de exploración

Anexo 3.



Tira de película construida a partir de la línea cronológica, realizada durante la fase de exploración

Anexo 4.

Diario de campo 14: del 6 de julio del 2015

Para dar continuidad al noticiero después de vacaciones se propuso a través de un esquema realizar con las niñas y los niños un recuento de lo que se hizo durante la primera parte del proyecto; así que su participación es muy importante puesto que a través de sus grandes habilidades discursivas se enriquece el proceso de reconstrucción desde sus percepciones y experiencias vividas.

La idea inició siendo un Museo propio y luego se transformó en un Noticiero, es evidente que con el cambio los niños se han interesado aún más en el proyecto; participan activamente de él con: preguntas, opiniones, sensaciones, todo tipo de comentarios que permiten evidenciar las ideas que constantemente los cuestionan, lo que devela cierto nivel crítico que se moviliza en su pensamiento cuando opinan de ciertos temas políticos, económicos y sociales que no son ajenos a ellos, como por ejemplo *La cumbre de las Américas* y *Los Diálogos de paz en la Habana.* En este proyecto son fundamentales las discusiones, por eso cada una de ellas está cargada de un buen nivel de argumentación por parte de cada niño, de ahí la posibilidad de abordar los acontecimientos a partir de preguntas como sucedió con *la caída de las torres gemelas.*

Esquema del recorrido histórico del proyecto, elaboración propia

En esta sesión se discutieron aspectos como la necesidad de organizar la Historia en líneas de tiempo o tiras de película debido a que es muy amplia, los niños empiezan a ser conscientes de que hay sucesos que se presentan simultáneamente como los diálogos de paz que empezaron a tomar más fuerza en el 2012, año en el que Laura García (estudiante de curso 301) entra al Instituto Pedagógico Nacional, lo que quiere decir que los dos eventos se

presentaron el mismo año, un asunto que lleva a los niños a pensar en otro tipo de tiempo además del personal.

Otro de los aspectos que se discutieron tienen que ver con el trabajo por equipos para la primera emisión del noticiero, la cual no se pudo realizar como se esperaba porque no alcanzo el tiempo y porque no todos tuvieron la disposición; así que cada niño hizo la evaluación de su proceso siendo consciente de que su comportamiento freno en muchas ocasiones el ritmo de trabajo, pero esto según los niños por inconformidades dentro de los equipos, lo que llevo a que se pensara en reorganizar el Noticiero y a asumirlo con un poco más de compromiso; para eso se proponen las siguientes preguntas: ¿Qué se quiere hacer? ¿Qué se quiere aprender? , ¿Sobre qué tema? ¿Que pregunta? , ¿Para qué?, ¿Por qué? , ¿Como?, ¿Cuándo?, ¿Dónde? y ¿Con quiénes?

Ante esto los niños continúan con la idea de seguir con el Noticiero, esta vez unificando el nombre el cual será **Noti- Preguntón**, un noticiero que en términos audiovisuales podría catalogarse como un programa infantil o magazine debido a que además de informar tiene la cualidad y la intención de proponer preguntas y dar opiniones sobre un tema específico (acontecimiento histórico). Para escoger el tema los niños proponen algunas noticias:

1. Tragedia en armero
2. Avances tecnológicos para encontrar la cura de Enfermedades Letales
3. Violencia contra los niños
4. Violencia en los taxis
5. El ave más vieja del mundo
6. Atracos en transmilenio
7. Chimpancés ebrios

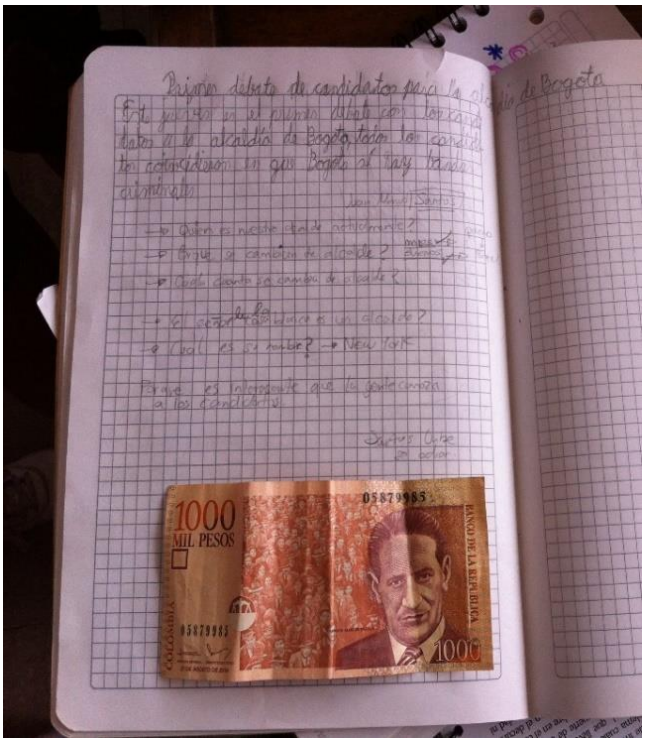
Como se puede evidenciar la gran mayoría de las noticias propuestas son de corte social, un aspecto de gran interés para los niños de 301; pero, se hizo necesario profundizar más en cada una de las noticias para elegir la que cause mayor interés, además se mantiene la idea de formular una pregunta que guie el programa. Como producto de la sesión se hicieron algunos acuerdos y compromisos como:

- El espacio temporal y espacial donde se trabajaría: Los días lunes y los miércoles en el horario permitido.
- La estrategia de trabajo: por equipos los cuales aunque se re-organizaran en investigadores, presentadores y periodistas, productores, camarógrafos y protagonistas, todos colaboraran en todo.
- El nombre y la intención del noticiero: **Noti- Preguntón,** *donde todo se responde.*
- Las noticias que se investiguen serán de nuestro país, Colombia.
- Se organizara la cartelera en el salón con el fin de recordar los compromisos para las siguientes sesiones.

Anexo 5.

Diario de campo 15 : 8 de julio del 2015

Teniendo en cuenta los compromisos de la sesión anterior, los niños presentaron su noticia y argumentaron ante la clase su importancia; para eso cada uno tuvo la posibilidad de contarla y de convencer a sus compañeros para que fuera elegida como tema del noticiero. El primero en presentar su noticia fue Heiner el cual hablo de la reciente caída del edificio Space en Medellín, sobre este tema surgieron discusiones y preguntas sobre el ¿Por qué se derrumbaron?, pero hubieron pocos comentarios sobre las posibles investigaciones que se pueden hacer sobre este asunto.



La segunda en presentarse fue Valentina quien trajo la noticia del debate de los candidatos a la alcaldía de Bogotá, pero antes de presentarla durante el descanso me la mostro y yo le hice algunas preguntas: Valentina *¿Tu sabes quién es nuestro alcalde, sabes cuál es su nombre?*, a lo que ella respondió que no sabía; *¿ Sabes tú por qué y cada cuanto se cambian los alcaldes?*, ella respondió que se cambiaban porque hay alcaldes buenos y alcaldes malos pero no sabía cada cuanto; finalmente le pregunte: *¿el señor que vive en la casa blanca es un alcalde?* Y ella respondió que sí.

Cuando Valentina presento su noticia además de contarla también compartió con sus compañeros las preguntas que le hice, lo que dio apertura a una discusión para hacer algunas aclaraciones entre lo que es ser alcalde y presidente. A lo que los niños comentaron:

El título de la noticia de Valentina y debajo las preguntas propuesta por la maestra, con el billete de mil pesos donde aparece Jorge Eliecer Gaitán.

Maestra: Alguno sabe ¿Quién es nuestro alcalde y cuál es su nombre?

Ximena: - nuestro alcalde se llama Juan Manuel Santos

Jesús: No!!!! Nuestro alcalde se llama Gustavo Petro

Sebastián López: Si es Petro.

Maestra: Y si Petro es nuestro alcalde, entonces ¿Santos que es?

Sebastián López: Él es nuestro presidente

Maestra: Ahhhh…. Y ¿Cuál es la diferencia entre un alcalde y un presidente?

Sebastián López: Eeeste… Bueno, un presidente es como por ejemplo Obama que es presidente de Estados Unidos, osea que gobierna un país, por eso Santos es el presidente de Colombia; en cambio un alcalde es….solo gobierna una parte por eso hay alcaldes en Cali, Medellín, Bogotá…en fin.

Maestra: Ahhhh okey ¿Y por qué cambian a los alcaldes? ¿Cada cuánto cambian a los alcaldes?

Valentina: Lo que dije, Porque hay alcaldes buenos y hay alcaldes malos

Sebastián López: Y los cambian cada dos años creo, o cada cuatro años? Ay, no se. Además los cambian porque son corruptos.

Kevin: Si!! Mi mama dice que los cambian porque no cumplen lo que prometen, por mentirosos, Petro por ejemplo con lo de las basuras, Ja! Y mire como estamos

Maestra: Si es cierto. Ustedes me dicen que hay alcaldes buenos y malos; yo me pregunto y ¿cómo cuales alcaldes son buenos? ¿Quiénes fueron alcaldes buenos?

Sebastián López: Como Jorge Eliecer Gaitán, al que mataron

Maestra: Y….. ¿Quién es Jorge Eliecer Gaitán?

Sebastián López: Jorge Eliecer Gaitán fue un alcalde bueno que dijo "Yo no soy un hombre, yo soy un pueblo, y el pueblo es mayor a sus dirigentes"; El aparece en el billete de mil pesos.

Juan Diego: Ay sí!! Yo se me la historia!! (Mostrando el billete)

En ese momento parece que no solo Juan Diego conoce la Historia porque casi que todos niños se animan y empiezan a comentar algunos datos que conocen, lo que hace evidente el interés que tiene en el tema.

Heiner: (Levanta la mano y pregunta) Profe ¿ Por qué Jorge Eliecer Gaitán está en el billete de mil pesos)

Maestra: Okey Heiner tu pregunta es muy buena, podría ser la pregunta para el Noti- Preguntón

Finalmente como cierre de la sesión escuchamos una tercera noticia a cargo de Luna que más que ser una historia, presento un tema de interés personal los Robos en transmilenio, un tema que defendió bajo la idea de lograr la paz en el país, sobre este asunto surgieron preguntas como ¿ qué pasaría si desapareciera el transmilenio? ¿Bogotá era más segura sin transmilenio? Y opiniones como que el transmilenio es la peor opción para transportarse y que la gente es muy aprovechada de ahí la necesidad de hacer campañas para promover la paz en el país.

Cada una de las noticias presentadas causo de una u otra forma interés por parte de los niños, por eso se propuso elegir democráticamente la noticia más interesante para empezar a trabajar en el noticiero. Así que cada niño debía re- inscribirse en cualquiera de los 5 grupos y además debía escoger la noticia que más le gusto para investigarla y comentarla en la siguiente sesión.

Anexo 6.

Una revuelta popular detrás de la muerte de un hombre

Personajes:

Jorge Eliecer Gaitán

Juan Roa Sierra

Fotógrafo: Manuel Rodríguez

Locutor de la Emisora RADIO SANTA FE: Raúl Alameda

Pueblo Bogotano (4 personas)

Historia

La historia que hoy les voy a contar sucedió en Bogotá varios años atrás…

Todo empieza con un banano, en nuestro país el banano ha sido a través de la historia una fruta muy importante, una fruta que nos ha llevado a relacionarnos con Estados Unidos en los años 20 a través de la United Fruit Compañy, una compañía Americana que se dedicaba a cultivar banano en Colombia y en otros países de Centro- América.

Un día al parecer los trabajadores de esa compañía se cansaron de las condiciones laborales que tenían y decidieron hacer una huelga para protestar, así que se negaron a cortar los bananos producidos; la huelga inicio de forma pacífica pero luego el gobierno Colombiano mando tropas para controlar la situación y así estallo la masacre más famosa en la historia de nuestro país dejando según Gabriel García Márquez más de 3000 muertos. Justo en ese momento aparece el protagonista de nuestra historia un hombre con rasgos indígenas que viajo a Santa Marta para investigar este asunto, desde ese momento su nombre empezó a circular por todos los rincones del país porque fue quien acuso al gobierno de estar de lado de Estados Unidos en vez de proteger al pueblo.

Jorge Eliecer Gaitán Ayala era un abogado y político muy popular en ese tiempo, era un líder diferente, un hombre lleno de valor que tenía la osadía de enfrentarse al gobierno para

defender al pueblo, cuando hablaba la gente creía en sus palabras, tanto fue así que una vez se atrevió a organizar una marcha silenciosa que rechazaba la violencia, ese día logro reunir casi 50.000 personas. Este hombre de origen mestizo realmente movía masas; en cada discurso lograba convocar ríos de gentes que se acercaban a las plazas a escucharlo.

En una ocasión Bogotá se preparaba para recibir a los líderes de los países latinoamericanos y a los estados unidos en la IX conferencia panamericana donde se discutirían asuntos políticos, aunque muchos líderes importantes asistieron hizo falta la presencia de Gaitán el cual ni siquiera fue invitado debido a sus ideales un poco liberales los cuales iban en contra de los propósitos que planteaba el general Marshall uno de los congresistas dirigentes. Aun así nuestro representante nunca perdió la fuerza.

Tiempo después el pueblo lo proclamo candidato a la presidencia, parecía que tenía todas las de ganar hasta que sucedió algo que cambiaría el rumbo de la historia

La mañana del viernes 9 de abril Gaitán salió de su casa hacia su oficina y hacia el mediodía salió con sus compañeros al restaurante del hotel granada que quedaba al frente para almorzar, justo en ese momento unos minutos después de la 1:00pm se le acercó un hombre de frente que saco una arma de su bolsillo, Gaitán al ver el arma rápidamente se gira y en ese momento aquel desconocido aprieta el gatillo y le dispara, dos balas entraron por su espalda dejándole graves heridas en dos de sus órganos vitales.

Gaitán rápidamente fue llevando al hospital y mientras tanto el asesino fue a esconderse en una droguería, el tendero le pregunto: - *¿por qué hizo eso?*, a lo que Juan Roa Sierra respondió: - *Ay señor! Cosas poderosas que no le puedo decir, ay virgen del Carmen sálvame!*; mientras tanto afuera se empezó a correr la voz – *mataron a Gaitan!!!,* y la gente enfurecida se próximo a aquel lugar. Al frente de la droguería estaban unos emboladores y al escuchar que en la droguería se refugiaba el asesino del Doctor, decidieron irse en contra de el, rompieron las rejas y sacaron a Roa Sierra, con las cajas de embolar lo golpearon y se predio la mecha en Bogotá.

Mientras tanto en la clínica central los médicos atendieron al caudillo pero por mas intentos que hicieron no pudieron salvarlo y Gaitán murió antes de las 2:00 de la tarde, en ese momento se escuchó por la radio – *al salir de su oficina el día de hoy el doctor Jorge Eliecer*

Gaitán jefe único del partido liberal murió gravemente herido de tres disparos y llevado de inmediato a la clínica central , pero los médicos no pudieron hacer nada para salvar su vida el jefe del partido liberal acaba de fallecer.

Después del anuncio de la radio, Bogotá estallo, hombres y mujeres enfurecidas enloquecieron y saquearon todas las tiendas, con machetes y martillos buscaron a Roa; al ver que había sido golpeado lo acabaron de matar, lo tomaron de la corbata y lo arrastraron por el suelo hasta llegar a la plaza de Bolívar; aunque el caudillo y aquel hombre habían dejado de respirar la gente aún enfurecida torturo las calles y casas de nuestra querida Bogotá. Fueron 3 largos días en los que los bogotanos perdieron la cordura, donde los bogotanos acabaron con todo lo que se les cruzo, hasta con el tranvía.

Nadie sabe a ciencia cierto porque continuaron destrozando la ciudad solo se sabe que aquel hombre después de ese día al igual que el caudillo quedo inmortalizado en la historia.

Anexo 7.

El hombre que mató a Colombia

El observaba el salto del Tequendama, emblema de quienes no hallaban solución a la vida, de quienes deseaban volar a la muerte, el deseaba volar.

Juan Roa nunca pensó que su vida terminaría de esa manera, - diga whisky señor- dijo el fotógrafo, quien tomaba fotos de aquellos que se atrevían a saltar al hondo y mortal precipicio.

Después de haber cancelado la foto, y sufriendo por no tener sencillo, Juan Roa Sierra decide volver a su hogar, a su triste y humilde hogar, allí ni si quiera el tenia fe en sí mismo, así que apoyo su fe en alguien que era el rostro del cambio, el paladín de Colombia, el heredero de Bolívar, el doctor Jorge Eliecer Gaitán Ayala, quien predicaba : "no soy un hombre, soy un pueblo" ,y también: "el pueblo es superior a sus dirigentes", frases que lo inmortalizaron, frases que le daba esperanza a un decadente pueblo, y a Juan Roa quien se encontraba en el fondo de esa decadencia.

Así que se puso sus mejores harapos y se dirigió a la oficina del guerrero del pueblo, él le ayudaría, bueno honestamente lo salvaría, ya que por cosas del destino le había visto cara a cara, además tenía la tarjeta de él, tarjeta que para Roa significaba el boleto directo a Gaitán.

Tras una corta charla con el caudillo, y unas berenjenas regaladas, Roa salió de la oficina, bueno lo echaron, y con todo el dolor del mundo ese día almorzó berenjenas, a salud de Gaitán quien no le reconoció.

Gaitán tenía muchos enemigos, y por tanto enemigos del pueblo, personas inescrupulosas, que deseaban proteger la deshonestidad que les había enriquecido, riqueza que se vería amenazada por un agente de justicia, y un país que lo respaldaba, así que la avaricia no cedió ante el cambio, quiso evitarlo, había que evitar a toda costa que Gaitán subiera a la presidencia (cosa que inminentemente sucedería), su integridad dejaba expuesta su corrupción, hacía tiempo que el dinero asesino sus conciencias, ahora el dinero asesinaría a Gaitán.

Aquellos adinerados, necesitaban alguien que halara el gatillo, ellos son demasiado refinados para hacerlo, así que compartían a alguien que lo hiciera, siempre compraron vidas y muerte, esta no sería la excepción, necesitaban en quien lavarse sus suntuosas manos.

Así que hallaron en la desesperación de Roa la solución.

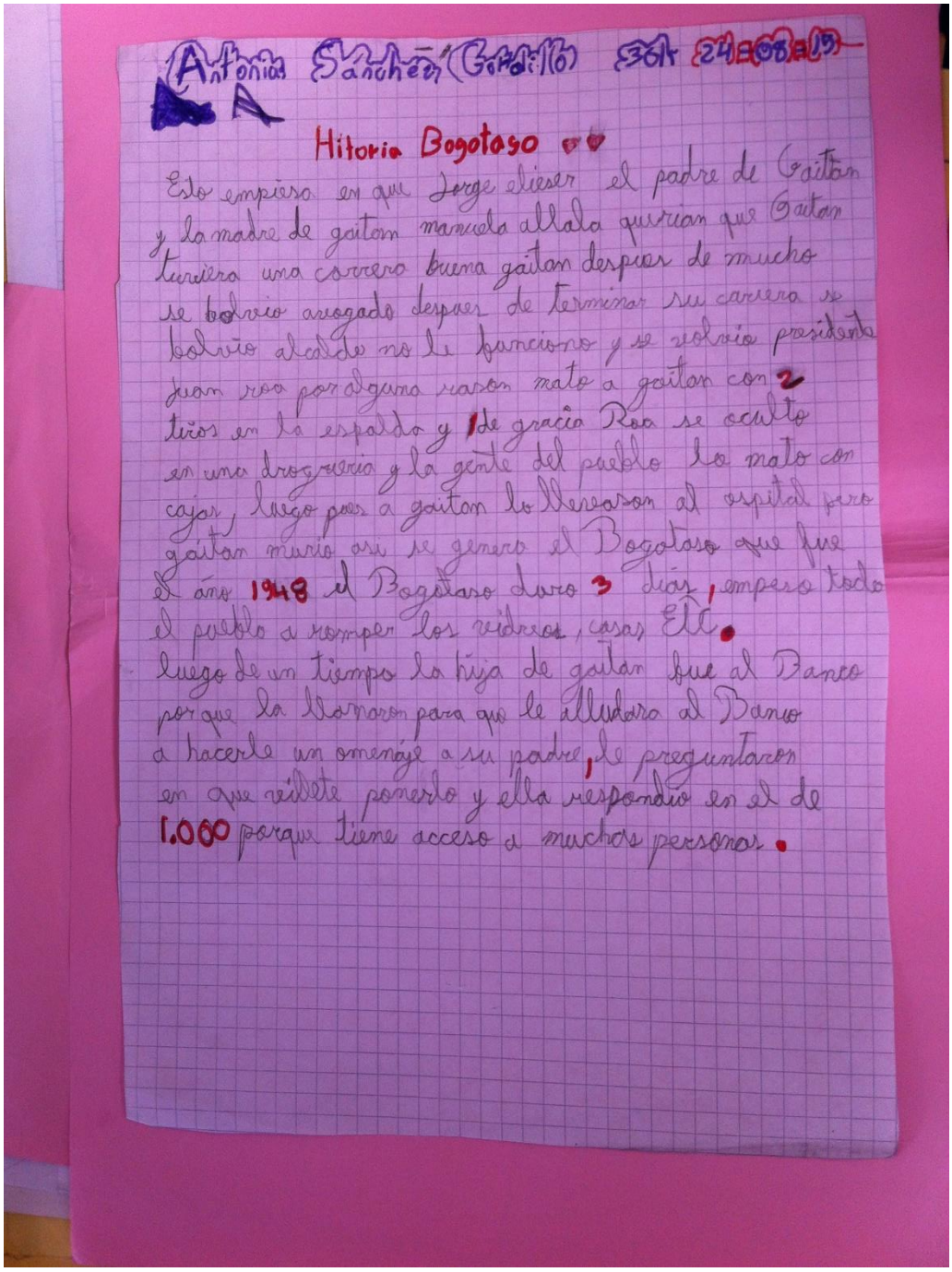
Pusieron en sus manos un revolver, y en sus oídos ideas de consolación y riqueza, su familia estaría bien, o eso pensaba, después de todo él no tenía fe en sí mismo.

Así que el nueve de abril era la oportunidad, multitudes rodeaban al caudillo, entre más cerca se hallaban de él, más cerca se hallaba la paz a esta violenta tormenta, Juan Roa solo sentía rencor y miedo, una mala combinación.

Cerca del caudillo empuño el revólver, apunto con un pulso de maraquero, y oyó unos disparos y al caudillo caer muerto, pero su arma aún tenía el seguro, eso no importo.

Un arma, un muerto, no hace falta pensar mucho, de hecho no pensaron solo despedazaron su escondite, una droguería que se encontraba abierta, y allí terminaron violentamente con la vida de Juan Roa, aunque las circunstancias fueron las causantes.

Anexo 8:



Antonia Sánchez Gordillo 301 24-08-15

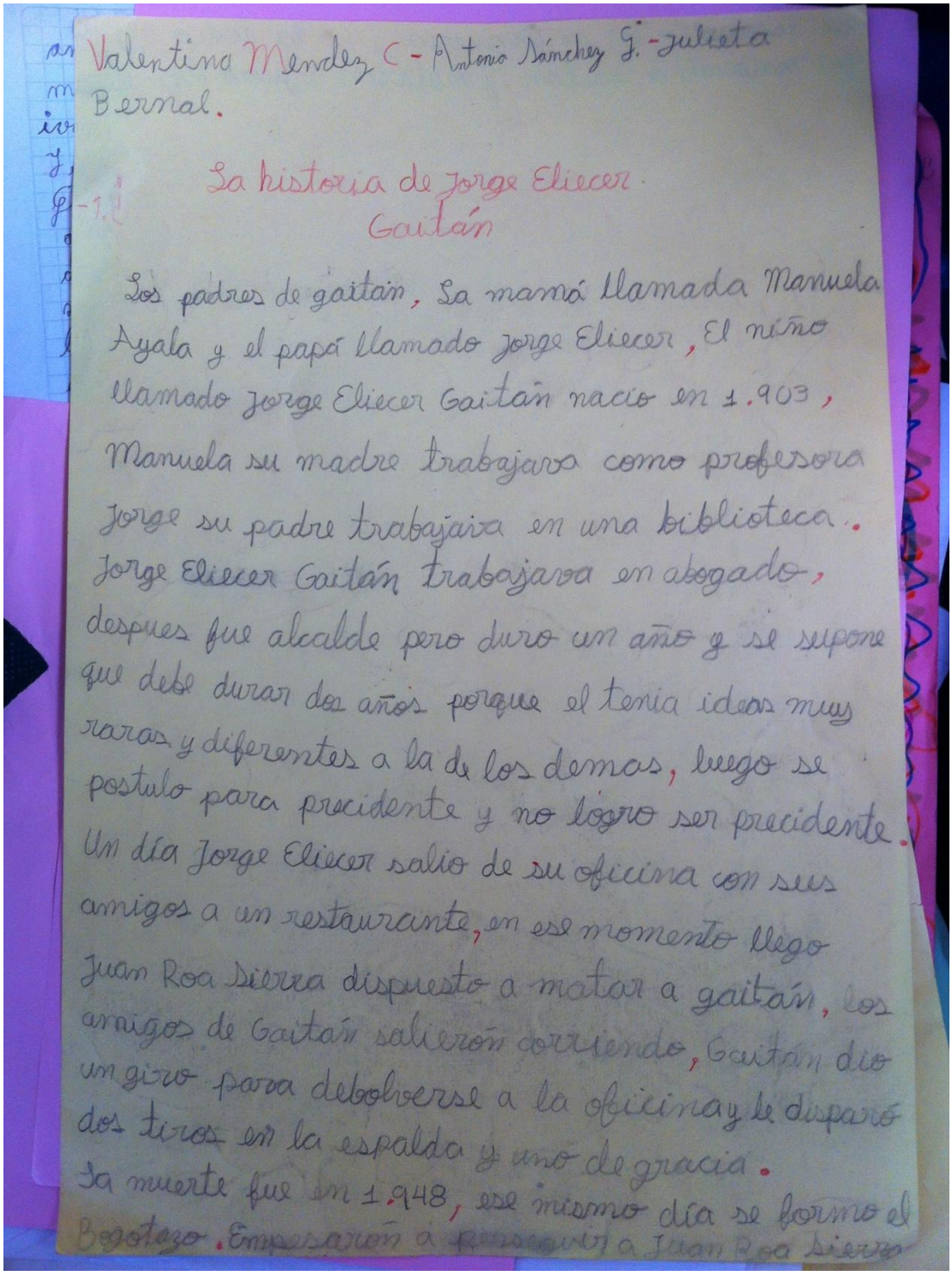
Hitoria Bogotaso

Esto empiesa en que Jorge eliecer el padre de Gaitan y la madre de gaitan mandeta allala querian que Gaitan tuviera una correro buena gaitan despues de mucho se bolvio avogado despues de terminar su carrera se bolvio alcalde no le funcionó y se volvio presidente Juan roa por algunas razon mato a gaitan con 2 tiros en la espalda y 1 de gracia Roa se ocultó en una drogueria y la gente del pueblo lo mato con cajas, luego pasa a gaitan lo llevaron al ospital pero gaitan murio asi se genero el Bogotaso que fue el año 1948 el Bogotaso duro 3 dias, empero todo el pueblo a romper los vidrios, casas Etc.

luego de un tiempo la hija de gaitan fue al Banco porque la llamaron para que le alludara al Banco a hacerle un omenaje a su padre, le preguntaron en que billete ponerlo y ella respondio en el de 1.000 porque tiene acceso a muchas personas.

Textos Construidos por los niños sobre la Vida del Caudillo Liberal

Anexo 9.



Valentina Mendez C - Antonio Sánchez G. - Julieta Bernal.

La historia de Jorge Eliecer Gaitán

Los padres de gaitán, La mamá llamada Manuela Ayala y el papá llamado Jorge Eliecer, El niño llamado Jorge Eliecer Gaitán nacio en 1.903, Manuela su madre trabajava como profesora Jorge su padre trabajava en una biblioteca. Jorge Eliecer Gaitán trabajava en abogado, despues fue alcalde pero duro un año y se supone que debe durar dos años porque el tenia ideas muy raras y diferentes a la de los demas, luego se postulo para precidente y no logro ser precidente. Un día Jorge Eliecer salio de su oficina con sus amigos a un restaurante, en ese momento llego Juan Roa Sierra dispuesto a matar a gaitán, los amigos de Gaitán salieron corriendo, Gaitán dio un giro para debolverse a la oficina y le disparo dos tiros en la espalda y uno de gracia. La muerte fue en 1.948, ese mismo día se formo el Bogotazo. Empesaron a perseguir a Juan Roa Sierra

Textos Construidos por los niños sobre la Vida del Caudillo Liberal