

**Memoria e historia desde abajo en la escuela  
reconocimiento de voces importantes en la enseñanza de las ciencias sociales**

**Autor:**

**Keila Andrea Barragán Marentes.**

**Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad De Educación  
Maestría en Educación  
Bogotá D.C. 2020**

**Memoria e historia desde abajo en la escuela  
reconocimiento de voces importantes en la enseñanza de las ciencias sociales**

**Autor:**

**Keila Andrea Barragán Marentes.**

**Asesor:**

**Alfonso Torres Carrillo**

**Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad De Educación  
Maestría en Educación  
Bogotá D.C. 2020**

## AGRADECIMIENTOS

*Agradecimientos a Dios, a mis padres y fuerza incondicional, mi compañero de vida; quienes me apoyaron en este proceso formativo, entendiendo ausencias y malos momentos, brindándome su amor incondicional, confianza, fortaleza, paciencia, guía y certezas de vida para culminar este arduo camino.*

*A mi tutor y asesor Alfonso Torres Carrillo quien me acompañó en este proceso investigativo, brindándome herramientas desde todo su aprendizaje y experiencia. A los estudiantes y padres de familia del grado 304 del colegio Jaime Pardo Leal con quienes compartí esta experiencia formativa, quienes fueron el centro de esta investigación, me motivaron a pensar otra enseñanza, escenarios y prácticas posibles guiadas hacia la justicia y solidaridad por aquel mundo posible por el que tanto sueñan.*

## Tabla de Contenido

<b>Introducción</b> .....	9
<b>Capítulo I</b> .....	13
<b>Planteamiento del Problema</b> .....	13
Antecedentes personales.....	13
La violencia y el conflicto armado como causa de procesos migratorios. ....	25
Pensar y construir historia desde abajo. ....	26
Objetivo General.....	29
Objetivos Específicos .....	29
Estado del Arte .....	29
<b>Capítulo II</b> .....	36
<b>Referentes conceptuales</b> .....	36
Currículo.....	36
Transformación Curricular .....	37
Creación curricular cotidiana. ....	39
Enseñanza de la Historia.....	42
Memoria en la escuela .....	45
Historia desde abajo.....	48
Solidaridad.....	53
<b>Capítulo III</b> .....	58
<b>Metodología</b> .....	58

Enfoque Socio-Crítico .....	58
Investigación Acción.....	60
Elementos Característicos de la Investigación- Acción .....	61
Contexto de la Institución.....	66
Sujetos de la Investigación .....	66
Diseño de mi investigación .....	67
Planificación Transformación Curricular .....	68
Acción y Observación .....	76
Reflexión .....	77
<b>Capítulo IV .....</b>	<b>80</b>
<b>Tejiendo Experiencias e Historia en la Escuela .....</b>	<b>80</b>
Contexto .....	80
Acercamiento Reconociendo Lugares de Procedencia y Desplazamientos Geográficos	82
Tú y Yo, Sujetos Importantes en la Construcción y Enseñanza de la Historia .....	95
Tejiendo vínculos. ....	102
“Conocer al Otro Forma una Mejor Amistad y Unidad”: La solidaridad. ....	110
<b>Capítulo V.....</b>	<b>115</b>
<b>Balance Interpretativo.....</b>	<b>115</b>
<b>Alcances y Dificultades en la Construcción de la Historia.....</b>	<b>115</b>
Memoria Social y Escuela .....	117
Historia desde Abajo .....	119
Sentidos Solidarios .....	123

Categoría Emergente: dialogo de saberes.....	125
Diálogo de saberes.....	126
Reflexión Metodológica Final .....	128
<b>Conclusiones</b> .....	131
Desafíos investigativos .....	135
<b>Bibliografía</b> .....	138

## Tabla de Figuras

<i>Ilustración 1. Diseño metodológico. Tomado de Kemmis, E. Y McTaggart. (1992).....</i>	65
<i>Ilustración 2. Diseño metodológico. Creación propia. ....</i>	68
<i>Ilustración 3 Diario de campo análisis. ....</i>	78
<i>Figura 4. Relatos de dos estudiantes con respecto a las razones de sus migraciones. ..</i>	81
<i>Figura 5. Fotografía de estudiantes provenientes de otros países comentando su historia.</i> .....	85
<i>Figura 6. Ejemplos de narraciones de los estudiantes en cuanto a su procedencia.....</i>	87
<i>Figura 7. Fotografías de los relatos de los estudiantes. ....</i>	89
<i>Figura 8. Fotografías de narraciones que evidencian las razones de tipo laboral. ....</i>	90
<i>Figura 9. Narración que evidencia la incidencia de los abuelos y actividades agrícolas en el desplazamiento.....</i>	91
<i>Figura 10. Relatos de estudiantes provenientes de otros países. ....</i>	92
<i>Figura 11. Relatos de estudiantes y familias que siempre han vivido en Bogotá. ....</i>	93
<i>Figura 12. Trabajo colectivo de ubicación. ....</i>	96
<i>Figura 13. Cartografía y relatos de lo que los caracteriza y extrañan de sus lugares de origen.....</i>	96
<i>Figura 14. Reflexión de padres en cuanto a la enseñanza de la historia.....</i>	100
<i>Figura 15. Presentación de videos contruidos por los estudiantes y sus familias, "narrando mi historia". ....</i>	101
<i>Figura 16. Respuestas de estudiantes y familias con respecto a la violencia; conocimientos previos. ....</i>	106
<i>Figura 17. Respuestas luego del proceso en cuanto a la violencia.....</i>	108

<i>Figura 18. Relaciones que establecieron los niños y sus familias con la historia de Colombia.</i> .....	110
--	-----

### **Tabla de esquemas**

<i>Tabla 1. Diseño general curricular. Fuente propia.</i> .....	75
<i>Tabla 2. Categorización</i> .....	79

### **Tabla de Anexos**

Anexo 1. Algunos antecedentes investigativos .....	148
Anexo 2. Propuesta Curricular .....	149

## Introducción

Este trabajo investigativo surge como una preocupación ante el alto grado de estudiantes con procesos migratorios evidenciados en la escuela; igualmente, como una inquietud de generar apuestas pedagógicas y curriculares que permitan la enseñanza de la historia desde un marco contextual, con incidencia de los estudiantes en el reconocimiento de sí mismos como sujetos históricos.

Se enmarca dentro de la línea investigativa de énfasis en educación comunitaria, interculturalidad y ambiente de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, realizado con estudiantes de grado tercero durante dos años en el Colegio Técnico Jaime Pardo Leal, ubicado en la localidad Antonio Nariño en el barrio Policarpa.

La intencionalidad de esta investigación no es menor, busca reconocer las historias propias de los niños y niñas que, junto a sus padres y familiares, deciden por distintas razones o se ven obligados a desplazarse desde sus lugares de origen hacia ciudades en función de mayores oportunidades. Lo anterior implica situar la memoria social como escenario de reflexión, intervención y producción para la formación política, al promover la construcción de una narrativa histórica que involucre las voces de la comunidad, posibilitando reactivar la memoria individual y colectiva con el fin de generar acciones pedagógicas que permitan la enseñanza y aprendizaje.

En el transcurso de esta investigación fue apareciendo la solidaridad como categoría emergente; inicialmente nos preguntábamos por la formación de valores solidarios y comunitarios en los estudiantes; sin embargo, a medida que se desarrollaron las intervenciones y trabajo en aula, las referencias y expresiones de solidaridad fueron tomando fuerza al centrarse principalmente en el trabajo con el otro, el pensar de manera colectiva desafiando la individualidad y al construir relatos e identidades de manera colectiva. Así

mismo, pasó con el diálogo de saberes, categoría emergente que surge dado que cada estudiante y sus familias poseen unos saberes, unas construcciones sociales y culturales distintas, los cuales posibilitan sus interacciones y acciones.

En consonancia con lo anterior, la solidaridad se aborda como elemento transversal en las acciones de los sujetos, puesto que el ejercicio de la solidaridad es también político porque se plantea como una alternativa ante la desigualdad, el sufrimiento y las condiciones que no permiten la consecución de vida digna, de allí que pensar y proponer un trabajo en la escuela con un fuerte interés en la construcción del sentido de lo solidario acarrea una preocupación y brinda alternativas para construir en el escenario escolar y la sociedad prácticas humanas de corte horizontal.

Son estas preocupaciones las que me llevan a construir una propuesta curricular pensada desde otra manera de enseñar la historia, una propuesta que denota responsabilidad ante los estudiantes y sus familias, se busca dar mayor trascendencia a los conocimientos y vivencias de los estudiantes. Quizá un ejercicio un tanto alejado de aquello a lo que se orienta el Ministerio de Educación desde estándares y competencias y los DBA, que tienden en algunas ocasiones a una homogenización con respecto a los contenidos y habilidades de los sujetos.

Sin embargo, no se desconocen los avances realizados con respecto a la enseñanza de la historia, puesto que desde la preocupación de académicos, historiadores y maestros se genera un proceso para establecer de nueva la historia como asignatura obligatoria en las escuelas; es así como se crea en el país la ley 1874 del 2017, en la cual uno de sus objetivos principales es “promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país” (Congreso de Colombia, 2017); cabe aclarar que lo anterior se está implementando de manera paulatina en las instituciones en el caso específico de esta investigación aún falta muchos elementos que incorporar a la malla curricular de la institución.

Este trabajo implicó pensar en el otro, no como objeto de estudio sino como sujeto en formación, reinención y práctica; también permitió comprender que la formación debe estar directamente mediada desde la experiencia y aquello que es cercano a cada estudiante y su familia; finalmente posibilitó pensar en una educación que enfatice y conciba a los otros como sujetos históricos capaces de contar y hacer parte de los aprendizajes institucionales.

El trabajo se encuentra dividido en cinco capítulos, el primero da cuenta de la construcción del planteamiento del problema de la presente investigación, sustentado desde la elaboración de una reflexión personal en cuanto a mí que hacer docente junto al estado del arte, encontrando ciertos vacíos de trabajo investigativo en el ámbito educativo. A partir de lo anterior, se establecieron elementos propios de la investigación como la justificación, pregunta problema y objetivos.

El segundo capítulo, contiene aproximaciones conceptuales que brindan un soporte teórico para el ejercicio de este trabajo investigativo, contemplando cinco categorías que fundamentan el desarrollo y la creación de la propuesta curricular: historia desde abajo, memoria, enseñanza de la historia, transformación curricular y solidaridad.

El tercer capítulo la metodología de la investigación. Fue abordado a partir del enfoque crítico social teniendo como finalidad la transformación de las estructuras sociales desde las problemáticas evidenciadas. Se acudió al método investigación acción para desarrollar un trabajo en el marco de las prácticas en el aula de clases que permitió el reconocimiento del contexto para la transformación educativa. Con un diseño metodológico desarrollado a partir de tres etapas: la primera, planeación; la segunda, implementación y; por último, análisis de la información recolectada.

El cuarto capítulo tejiendo experiencias e historia en la escuela, expone la reconstrucción del proceso llevado a cabo, con base en la información recogida y analizada a partir de la

implementacion de la propuesta curricular basada en estrategias y actividades didácticas en el aula.

Por último, el quinto capítulo contiene un balance interpretativo respecto a las preguntas y objetivos planteados al inicio de esta investigación, así como los hallazgos, dificultades y aportes de tipo personal y profesional a partir del proceso llevado desde la escuela y la comunidad.

## Capítulo I

### Planteamiento del Problema

#### Antecedentes personales

Tal como lo señalan los formatos de la DGP-CIUP de la Universidad pedagógica, se entenderán como antecedentes de esta investigación, la trayectoria previa de la investigadora en formación, con respecto al campo educativo; en particular, los recorridos y tránsitos en el tema; para efectos de este trabajo realizo un recuento de estos, como antecedentes que me permitieron colocarme frente a la problemática identificada.

A partir de los conocimientos adquiridos como maestra, tanto en la formación complementaria que tuve en la Escuela Normal Superior María Montessori como en la Licenciatura en Ciencias Sociales que realicé en la Universidad Pedagógica Nacional, he realizado investigaciones ligadas al campo social, a las problemáticas que constantemente aquejan a la sociedad y la escuela. Soy una fiel convencida de que muchas de las prácticas que presenciamos en este escenario escolar reflejan las dinámicas locales y globales del país.

En el tránsito por el proyecto de Practica Pedagógica del pregrado, realicé investigaciones con respecto a la violencia simbólica en el aula y las repercusiones que ésta tiene en la configuración de la identidad de los estudiantes. A pesar de las construcciones identitarias que configuran a los niños y niñas que anteceden la escuela, pareciera que el escenario escolar cumple una función de homogenizar, careciendo de prácticas y espacios que posibiliten la construcción desde la diferencia, lo cual me llevó a reflexionar sobre las acciones que realizamos como maestros y maestras, y, por supuesto, desde todo el aparato educativo. En la licenciatura realicé una investigación respecto a los movimientos sociales, principalmente de Usme, y cómo estos tienen unos saberes que se pueden poner en diálogo con aquellos que proporciona la escuela, generando formación de tipo contextual y una

estrecha relación con las problemáticas de la comunidad (Barragán, Orjuela, & Sabogal, 2016).

Desde la formación en la licenciatura, he tenido gran interés por los trabajos de la memoria, pues considero que permiten lazos sociales, recuerdos colectivos y evocar en el presente el pasado. A partir de esta y otras ideas durante la licenciatura, tuve la oportunidad de realizar un trabajo al respecto, el cual consistía en consolidar una narrativa histórica de los procesos de lucha de algunos movimientos sociales en Usme desde la reivindicación del territorio y su lucha como campesinos, esto, conjuntamente con mis compañeros de investigación, lo trabajamos desde la historia oral y la evocación de los recuerdos, desde una memoria colectiva, desde los sentires de los campesinos e historias de vida.

Con el inicio de mis labores docentes - tras culminar el pregrado- empecé a visualizar la realidad cotidiana de los estudiantes, la vida de 38 personas se hizo visible en el aula. Vidas que reflejan la desventaja social y vulnerabilidad que no sólo hacen parte del niño, sino también de su configuración familiar con un legado histórico y cultural. Durante los dos años que llevo ejerciendo en el Colegio Técnico Jaime Pardo Leal ubicado en la localidad Antonio Nariño, barrio Policarpa, he podido identificar varias problemáticas en el contexto de los niños, situaciones que en ocasiones son invisibilizadas por la preocupación constante de enseñar a la luz de los contenidos. Olvidamos, quizá, como institución, maestros y maestras, la importancia de formar desde la humanidad seres humanos con condiciones dignas, conscientes y partícipes de su historia, con un legado y diversos saberes ya adquiridos, pues, antes del ingreso a la escuela, ya existen familias, sujetos, necesidades e historias desde las cuales se debería partir como conocimientos previos para la formación.

En el año 2017, tuve a cargo un grado primero, y, para el siguiente año lectivo, me fue asignado el mismo grupo para continuar con su proceso en el grado segundo, encontrando pluralidad de personas y familias; una diversidad presente en diversos ámbitos: económicos,

culturales, relaciones sociales e incluso desde la lengua. Estudiantes que provienen de lugares distintos del país y otras naciones latinoamericanas como Venezuela, Panamá y Ecuador; cada uno de ellos con una vida e historia diferente, con un conglomerado de experiencias dignas de tener en cuenta en su proceso educativo y de formación.

A partir de lo anterior, emerge una inquietud ante la pluralidad de contextos reflejados por los niños y niñas en el escenario escolar, diversidad existente a raíz de procesos migratorios de las familias, porque deben desplazarse desde sus lugares de procedencia a otros territorios que, de alguna manera, brinden mejores posibilidades y puedan satisfacer sus necesidades. En el grupo encuentro 5 niños y niñas provenientes de otros países (Venezuela, Panamá, Ecuador), alrededor de 15 provienen de lugares del territorio nacional como Medellín, Nariño, Tolima, municipios de Cundinamarca, la costa Caribe y los Llanos Orientales; los restantes son de Bogotá.

Otro punto para resaltar es el lugar donde habitan los niños y sus familias. Algunos viven en otras localidades de la capital, otros en barrios de la localidad, distantes a la institución, y tan solo un porcentaje reducido vive en el sector donde está el colegio. Adicional a lo anterior, algunos se encuentran adscritos a un proyecto de la Secretaría de Educación llamado “Atrapasueños”, el cual busca realizar un trabajo de reflexión con los niños y niñas víctimas de alguna situación de desplazamiento ligado al conflicto en Colombia.

La intencionalidad de esta investigación no es menor, busca reconocer las historias propias de los niños y niñas, cuyos padres y familiares, por distintas razones, deciden o se ven obligados a desplazarse desde sus lugares de origen hacia ciudades en función de mayores oportunidades. Lo anterior implica situar la memoria social como escenario de reflexión, intervención y producción para la formación política, promoviendo la construcción de una narrativa histórica que involucre las voces de la comunidad, reactivando

la memoria individual y colectiva, con el fin de generar acciones pedagógicas que permitan la enseñanza y aprendizaje.

De allí que reactivar la memoria implique dar un espacio para que los niños y niñas cuenten sus historias, donde su voz sea escuchada y, a su vez, se generen narrativas a partir de los testimonios que dan cuenta de sus vivencias y situaciones de vida donde su identidad sea evidenciada y no homogenizada con respecto a los lugares a los que tienen que emigrar. La memoria permite revisar acciones del pasado desde la experiencia, el recuerdo y las huellas, con el fin de construir procesos en el presente, pues, muchas veces, la escuela no tiene en cuenta los procesos de la comunidad y el territorio, por ello, es importante promover acciones pedagógicas que reconozcan el contexto y las dinámicas sociales propias de él y sus habitantes.

Desde el campo de experiencia y reflexión pedagógica, es necesario pensar nuestra labor; ser maestros y maestras no solo se limita a la formación teórico-conceptual de los estudiantes al interior de un aula. Esta profesión permite analizar contextos sociales, culturales, políticos y económicos, involucrarnos con la escuela y las comunidades para entender sus dinámicas. De esta manera, reflexionar cada día permite promover prácticas integradoras y analíticas que permitan enriquecer dicha profesión y la actividad pedagógica.

Un buen maestro o maestra requiere en su quehacer de un proceso pedagógico vivo, de un escenario donde logre demostrar y elaborar ejercicios que le permitan confrontar la teoría con la práctica y posibilitar experiencias que puedan ser sistematizadas y reflexionadas; por consiguiente, se entiende este proceso como uno de los pilares formativos y enriquecedores en la construcción académica y profesional propia.

Es así como este proyecto, y desde la experiencia pedagógica formativa, me permitió enfrentarnos a un escenario dinámico con prácticas reales, hablar con la comunidad, compartir algunas de sus prácticas culturales e involucrarnos en sus acciones políticas y

sociales, pues han sido procesos que nos llevan a pensar la importancia de nuestra profesión en la sociedad.

### **Justificación**

Acudiendo a las ideas planteadas en líneas anteriores, esta investigación busca generar una alternativa de enseñanza de la historia ligada a los conocimientos y vivencias de los estudiantes, donde cada una de ellas se reconozca como sujeto histórico. Un país como Colombia, que ha atravesado la vida de sus habitantes desde el marco de la violencia manifestada por años en los distintos territorios, necesita generar nuevos procesos de enseñanza en los que el contexto de cada estudiante sea el eje central para el aprendizaje, partir de su experiencia para encontrar puntos de encuentro e identidades colectivas que fortalezcan las relaciones sociales y el conocimiento en comunidad.

La enseñanza de las ciencias sociales debe estar dada desde lo contextual. Como maestros y maestras, resulta imprescindible efectuar la relación de lo cotidiano de los estudiantes sumado a su proceso constitutivo como personas, lo cual conduce a ir en cierta medida en contravía de lo exigido por las directrices institucionales porque los estudiantes hacen parte de la historia, siendo sujetos importantes en los procesos y acontecimientos sociales.

La geografía, la historia y las demás disciplinas presentes con múltiples contenidos transversales al área de ciencias sociales en la escuela no son ajenas a la existencia de los sujetos, porque precisamente éstos se preguntan por procesos y configuraciones sociales a través del tiempo y espacio, construcciones en las cuales se encuentran como parte constitutiva el ser humano. Por esta razón, la enseñanza de las ciencias sociales por parte de maestros y maestras en la escuela no debe eludir su compromiso con los estudiantes, dado que, en su afán por responder procesos que avalen su labor, limitan su saber orientado al cumplimiento de las directrices del Ministerio de Educación.

Es necesaria la implementación de una enseñanza de la historia, real, que irrumpa y permita contar desde las voces de la población y todos aquellos que de alguna u otra manera han sido parte de esta larga historia. Precisamente ello es lo que se busca, generar narrativas que permitan reconocer las voces de niños y padres con el fin de generar procesos de memoria en que cada uno de ellos sea participe en la construcción de la historia contada desde lo contextual, aportando elementos para la enseñanza y aprendizaje en la escuela.

La historia, no desde lo oficial, sino desde aquellas organizaciones y movimientos que a partir de sus acciones colectivas construyeron un pasado, donde existen unas experiencias que se deben contar, pues se le da importancia a la perspectiva de la historia oral, la historia desde abajo. Una historia que no solo tenga la versión de los “vencedores”, sino donde también hagan parte “vencidos”, voces y memorias que también deben ser tenidas en cuenta para la construcción de la historia, pues considero que esto debe darse desde distintas perspectivas y no solo desde la memoria oficial.

Retomando las ideas anteriores, es importante resaltar la intencionalidad de esta investigación, en tanto con la propuesta curricular se busca generar un pensamiento histórico en los estudiantes situándolos como agentes de la historia, fundamentado en una actitud crítica frente a su contexto que permita la construcción de valores solidarios como baluarte para el reconocimiento del otro desde la colectividad.

La propuesta implementada se encuentra desde una transformación curricular y didáctica cotidiana porque permite “concebir y potenciar proyectos educativos transformadores alternativos al macro-discurso de las políticas oficiales, a partir de la creación curricular por parte de los maestros en alianza con otros actores comunitarios” (Gomez & Torres Carrillo, La creación curricular cotidiana: crítica y apuestas desde la Educación Popular, 2018), situada desde un contexto y grupo poblacional específico, no pensada como reforma

curricular a nivel institucional sino desde el ejercicio de mi práctica pedagógica con los estudiantes y sus familias.

En esta investigación construyo una propuesta curricular desde la reflexión como maestra y las situaciones propias del curso que oriento en la institución, concebir el currículo como creación presupone, reconocer a los maestros y comunidades educativas como agentes transformadores; propuestas que generen cambios y se desarrollen bajo condiciones contextuales, de resignificación, la transversalidad de aspectos culturales y por supuesto la participación de distintos actores, quizá, más allá de los contenidos, en función de otro tipo de vínculos relacionales. En ideas de (Gomez & Torres Carrillo, 2018, pág. 286)

la necesidad de una apertura epistémica de los currículos, que posibilite la confluencia y diálogo de saberes, provenientes, tanto de los saberes disciplinares recontextualizados en el ámbito escolar, así como los saberes previos de los sujetos educativos y las sabidurías locales, ancestrales, tradicionales, populares y emergentes, que circulan en cada contexto.

Retomando las ideas de la participación de los distintos actores educativos, es precisamente este el desafío investigativo, suscitar la reflexión y creación de currículos cotidianos por parte de los docentes de las diversas áreas de la institución con el fin de generar mayores transformaciones en los procesos de enseñanza – aprendizaje en el colegio Técnico Jaime Pardo Leal.

### **Marco normativo en la escuela**

En el marco de generar pautas en las distintas disciplinas, específicamente en el área de ciencias sociales, se han creado desde el Ministerio de Educación varios documentos que establecen y dan modelos para la enseñanza en la escuela. Si bien es cierto que la Ley 115 de 1994 prescribe la autonomía de las instituciones de educación para definir los contenidos, existen, no obstante, pruebas estandarizadas que se realizan a los estudiantes a nivel nacional, lo cual implica que, para obtener resultados positivos, los maestros deben impartir

los conocimientos que serán evaluados en dichas pruebas, dejando en entredicho de cierta manera el tipo de autonomía que goza la IED.

Lo anterior puede evidenciarse en el artículo 80 de la presente ley, en donde se especifica a través de cuales mecanismos se hará la evaluación a nivel nacional, teniendo en cuenta criterios de calidad y programas de mejoramiento del servicio público educativo. El artículo 81 presenta la evaluación en términos de la cualificación docente, dado que aquellos educadores pertenecientes al decreto 1278, año a año deben ser evaluados con el fin de establecer la idoneidad y actualización pedagógica para desarrollar sus labores en los escenarios escolares.

La Ley General de Educación 115 de 1994 se instaura en un contexto en el cual la calidad y equidad juegan un papel importante en la sociedad; se propende por la ampliación de la cobertura educativa, la perspectiva de autonomía de las escuelas y la descentralización. Esta ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social tanto en el individuo como en la familia y la sociedad. Por otra parte, como lo menciona (Aguilera, 2016), la ley le apostaría a la integración de las disciplinas, sin mucho éxito, puesto que se generó una dispersión en las áreas, específicamente en las ciencias sociales, representada desde una serie de cátedras y estudios sin constituir un fundamento epistemológico.

El MEN propuso los lineamientos curriculares para el área de las ciencias sociales en el mes de julio de 2002, los cuales fueron constituidos desde una perspectiva multidisciplinar “que se sostiene en el trabajo pedagógico en torno a ejes generadores, desde un enfoque curricular abierto, integrado, en espiral y flexible, que cuestiona la primacía disciplinar, se intentaría mantener la mirada integracionista del área” (Aguilera, 2016, pág. 17). Los lineamientos surgieron como una apuesta pedagógica alternativa en la que se buscaba la reflexión, un ejercicio emancipador, dialogante y solidario trabajando desde el contexto y

aportándoles a los maestros elementos de tipo conceptual y metodológico para dinamizar su quehacer pedagógico. Sin embargo, estos lineamientos no se adoptaron de esta manera en las escuelas y tampoco en las editoriales, puesto que hubo un retroceso hacia lo netamente disciplinar, delimitando los contenidos. En el caso específico de la enseñanza de la historia, “prevalece el abordaje de una disciplina cronológica con los periodos históricos de otrora” (Aguilera, 2016, pág. 18).

En noviembre de 2003, se publican los estándares de competencias ciudadanas, y en julio de 2004, los Estándares Básicos en Ciencias Sociales. En todos estos documentos, se plantea que las ciencias sociales deben formar para convivir, compartir y cooperar en el seno de las sociedades democráticas y solidarias, lo que a su vez implica la comprensión y asimilación del mundo en el que se vive, con el fin de tener una vida con calidad.

En el año 2015, el Ministerio de Educación emitió los derechos básicos de aprendizaje como una directriz o herramienta dirigida a toda la comunidad educativa para identificar los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la educación escolar. Además, son un apoyo y complemento para la construcción y actualización de propuestas curriculares, pues comprenden algunos elementos fundamentales del componente cognitivo del aprendizaje. Los Derechos Básicos de Aprendizaje se estructuran guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en que plantean elementos para la construcción de rutas de aprendizaje año a año, como resultado de un proceso.

Actualmente, la mayoría de las instituciones guían su plan curricular a partir de los lineamientos y los derechos básicos de aprendizaje, que contienen los siguientes elementos:

- Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Esta cátedra surge a partir de la Ley 70 de 1993, mediante el Decreto 1122 de 1998, desde ideas de interculturalidad y respeto a la diversidad, donde se reconoce y garantiza a las

comunidades el derecho a un proceso educativo de acuerdo con sus necesidades etnoculturales. Esta cátedra plantea el conocimiento y difusión de los saberes, prácticas, valores, mitos y leyendas construidos ancestralmente. Desde allí, se reglamenta que todos los establecimientos estatales y privados la incluirán en sus respectivos proyectos educativos.

- Constitución Política y Democracia

Se origina en el año 1998, tomando como punto de partida la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994. Este documento sugiere lineamientos para que el aprendizaje de la ciudadanía, más que un discurso, sea una vivencia surgida de la experiencia escolar: “La democracia es una forma de vivir que se asume viviéndola. Otro aspecto que subraya el documento es la necesidad de que otras áreas de conocimiento se integren en el propósito de la formación ciudadana” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 6).

- Cátedra de la Paz

De acuerdo con la Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, con el fin de crear y consolidar un espacio de aprendizaje, diálogo y reflexión sobre la cultura de la paz que contribuya al bienestar general y mejoramiento de la calidad de vida de la población.

Teniendo en cuenta lo anterior y realizando un acercamiento a los derechos básicos de aprendizaje en ciencias sociales, específicamente en primaria, se puede notar que, en los contenidos que se proponen, la historia no aparece como un elemento fuerte o preponderante; prevalecen contenidos en pro de la política y la democracia, así como aspectos geográficos e incluso el reconocimiento de comunidades e historia familiar. Por ejemplo, para el grado cuarto en el derecho básico número 4, aparecen algunos elementos en cuanto a las características de los indígenas durante la llegada de los españoles; sin embargo, se toca de manera somera, “analiza las características de las culturas ancestrales que, a la llegada de los

españoles, habitaban el territorio nacional” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, pág. 22).

Para grado quinto, los derechos plantean algunos elementos de la independencia de Colombia y acontecimientos puntuales como la masacre de las bananeras, el 20 de julio o la lucha bipartidista, no obstante, se da mayor relevancia a los desarrollos industriales desde el desarrollo de la industria y dinámicas en nuestro país, “identifica las consecuencias de los conflictos que afectaron la convivencia armónica de los ciudadanos colombianos en la primera mitad del siglo XX (Guerra de los Mil Días, masacre de las bananeras y la violencia partidista)” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, pág 27 ).

Como resultado de la indagación principalmente de los derechos básicos de aprendizaje propuestos para la enseñanza de las ciencias sociales en sus contenidos, se pretende que los maestros y maestras en las escuelas, específicamente en primaria, aborden de manera somera algunas temáticas, lo cual resulta preocupante, porque la enseñanza se encuentra dada desde fechas y hechos emblemáticos. Así mismo, la historia reciente no se toca, el centro de los contenidos propuestos son algunos temas geográficos, reconocimiento de aspectos económicos locales, democracia y participación política.

Por eso, es necesario que, desde las primeras edades, los niños reconozcan poco a poco los hechos y la historia de su país para situarse como sujeto histórico, pues ello les permitirá tener una visión y postura como proceso identitario, y, así mismo, construirse como un sujeto político que reconoce su historia y la relación con la historia del país, no se puede ver la historia desligada o alejada del contexto de los estudiantes.

Teniendo en cuenta el contexto y los elementos anteriores, surge la problemática, la cual cuenta con una fundamentación, pues, al existir referentes de calidad que busquen ahondar en la formación por competencias generando una homogenización y estandarización en los estudiantes, es primordial una enseñanza de la historia real, que irrumpa y permita contar

desde las voces de la población y todos aquellos que de alguna u otra manera han sido parte de esta larga historia.

Este tema investigativo surge de la preocupación y el análisis de las situaciones con las que como maestros y maestras nos encontramos en el aula, todas las historias y cargas familiares que hacen parte de la cotidianidad de los niños y niñas, pues, en alguna medida, todos hemos sido víctimas de la incapacidad del gobierno de brindar soluciones reales a las injusticias, desigualdades y precariedades en la vida de los habitantes del país.

La diversidad cultural y poblacional en el aula genera reflexiones de tipo causal, qué situaciones llevaron a migrar las familias enteras; quizá en busca de condiciones más favorables, búsqueda de oportunidades o incluso huida. Lo anterior me hace pensar en la voz invisibilizada de estas personas que hacen parte de la historia de la sociedad colombiana, voces que retratan la realidad de nuestro país. Si bien es cierto que existe una historia oficial, también existen los sujetos no “espectacularizados” que también construyen y hacen parte de aquello que llamamos historia.

Mi formación en ciencias sociales hace preguntarme, por una parte, ¿de qué manera se están enseñando la historia y las ciencias sociales en las instituciones educativas?, y, por otra, desde el carácter más social y humano, ¿de qué manera las víctimas de las violencias en Colombia tienen la posibilidad de construir una memoria de las situaciones de su vida y desde allí generar otra manera de contar la historia?

Así mismo, dada la preocupación por la formación política de los estudiantes en un mundo donde la competencia está llevando cada vez más a los seres humanos a un individualismo, donde lo político y colectivo queda a un lado, es necesario formar personas con capacidades para entender el mundo desde distintas perspectivas, personas que entiendan su historia y hagan memoria de ella para la toma de decisiones, personas más humanas, solidarias y

comprometidas con sus contextos cercanos, familia y comunidad, agentes conscientes de las situaciones a las que diariamente se enfrenta la sociedad.

### **La violencia y el conflicto armado como causa de procesos migratorios.**

El conflicto armado colombiano se ha enmarcado dentro de un número significativo de violaciones al DIH y la ausencia de reparación de las víctimas, lo cual ha sido una constante durante la permanencia que ha tenido; sin embargo, cabe aclarar que muchas de las situaciones anteriormente mencionadas no solo son consecuencias de la confrontación armada, pues hacen parte de la injusticia e ineficacia del Estado para garantizar los derechos de las personas que posibiliten una verdadera paz en el país.

Si bien es cierto que el conflicto armado aceleró todas las situaciones de pobreza, desplazamiento y desempleo, estos son sucesos que se han venido presentando a lo largo del tiempo y del territorio nacional. Las familias tienen que tomar la decisión de migrar a otras partes distintas a las de su lugar de origen con el fin de mejorar sus condiciones de vida, ya sea por falta de oportunidades, el conflicto, amenazas, situaciones económicas e incluso educativas. Y es allí donde se centra mi mirada en función del proyecto investigativo, pues evidenciamos estas problemáticas en las ciudades y escuelas. Constantemente, llegan familias completas de otros lugares aspirando a una mejor vida, muchas son las razones que atraviesan estas decisiones, sin embargo, esto se da a partir de una situación de desplazamiento, unas migraciones departamentales e incluso inter-urbanas.

La ciudad, sitio de llegada de quienes se han desplazado individual y familiarmente, se identifica comúnmente por (Nubia Bello, 2004) como “*cultura moderna*” y caracterizada, según Giménez (1995), por la deslocalización, es decir, la desvinculación de todo espacio particular y determinado por efecto de la movilidad geográfica (se nace, se vive, se trabaja y se muere en lugares diferentes), su orientación profundamente individualista ya no comunitaria junto a la fragmentación y pluralización referidas a la multiplicación de los

referentes simbólicos y la falta de integración recíproca, lo que da por resultado un panorama cultural fragmentado y descentrado.

Los niños y familias llegan con una historia, con unas necesidades e identidades ya acumuladas, un arraigo al territorio, lazos sociales y culturales que tienen que sufrir quiebres y fracturas debido al cambio que deben afrontar, “una ruptura identitaria”, como lo menciona Vazquez, Ortiz, & Zárate (2013):

La identidad, al igual que un individuo, es un producto social; debido a que la construcción de esta se dará conforme éste interactúe en sociedad... la identidad es compuesta: cada cultura o subcultura transportan valores e indicadores de acciones, de pensamiento y sentimientos; es dinámica: los comportamientos, ideas y sentimientos cambian según las transformaciones del contexto familiar, institucional y social en el cual se vive. (Vázquez-García, Ortiz-Torres, Zárate-Temoltzi, & Carranza-Cerda, 2013, pág. 3)

Y si esta identidad socialmente construida se ve afectada por un cambio abrupto del individuo, se genera un choque cultural, relacional e incluso psicológico en el sujeto. A lo largo de la historia, hemos evidenciado cómo la escuela se ha convertido en aquella herramienta por la cual el Estado genera una reproducción social y cultural, pues es mediante la educación que se transmite y se perpetúa una ideología; el aula se convierte en un lugar de reproducción y homogenización de todos los estudiantes a nivel de conocimientos, intereses, necesidades y capacidades, se encuentra dispuesta para las políticas y dinámicas de quien tenga el poder en el momento.

### **Pensar y construir historia desde abajo.**

Es necesario abogar por la construcción de una historia desde abajo con el fin de dar voz a quienes nunca han sido tenidos en cuenta para la elaboración de esta, dándole una perspectiva emancipatoria que busca la transformación social, debido a que, durante un tiempo, la historiografía se encontraba ligada a una verdad que buscaba perpetuar, con “una

historia tradicional y cientificista de pretensiones universalistas y objetivistas [...] que niega, subordina o funcionaliza el papel de los sectores subalternos” (Torres, 2014, pág. 88), e incluso, debido también a los acontecimientos donde han tenido participación sectores de la población contrarios a quienes ostentan el poder.

Esto ha repercutido en la producción de textos escolares que muchas veces se han quedado en los acontecimientos, es decir, se toma como punto de partida fechas emblemáticas, dejando de lado toda la historia que se ha tejido en el contexto de los sucesos. Hemos vivido bajo una construcción de historia sesgada, en función del poder, los emblemas, los vencedores, dejando de lado lo contextual y el resto de los actores que han sido parte e incluso han sufrido en carne propia los hechos más importantes de nuestro país.

A partir de lo anterior, encontramos que la escuela no es distante de esta realidad, pues en ella se encuentra en gran medida la reproducción de aquello que se evidencia a nivel global. En algunos escenarios la enseñanza de la historia se encuentra delimitada y quizá centrada en su mayoría en fechas, próceres, historias presidenciales, hechos emblemáticos y acontecimientos que generan una perspectiva legitimada en la que desaparecen de la esfera pública injusticias y atrocidades, auspiciadas por el mismo gobierno.

No obstante, es necesario resaltar las alternativas que van en contravía de lo anterior, intentando cambiar por parte de los maestros estas dinámicas en la escuela, a través de espacios con fuerte incidencia en la reconstrucción de tejido social y la constante preocupación por contexto y la vida de los estudiantes.

### **Formulación del Problema**

El panorama expuesto anteriormente conlleva a reflexiones en mi labor como maestra, más allá del currículo prescriptivo, desde la construcción en la práctica escolar, desde lo humano, desde el reconocimiento de un pasado e historia de los niños y niñas junto a sus familias que deben ser tenidos en cuenta en su formación en la escuela, preguntándome ¿de

qué manera generar alternativas de enseñanza que permitan recoger las historias de migración de estas familias con el fin de contar la historia de otra manera? ¿De qué manera documentar estas voces que han sido invisibilizadas? ¿Cómo implementar y trabajar desde estas memorias la enseñanza de las ciencias sociales? ¿De qué manera conocer la vida, experiencias y trayectorias de los otros posibilita puntos de encuentro, acercamientos sociales, valores comunitarios y empatía con los demás?

La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela en los grados de primaria ha estado conformada en gran medida por una amalgama de contenidos donde la historia no es relevante y mucho menos tiene importancia lo contextual de los estudiantes, aislando toda experiencia y situaciones vividas por ellos. Es vital para la escuela poner en discusión temas de investigación donde se tenga en cuenta la multiplicidad de factores y contextos sociales, ahondar en problemáticas socialmente relevantes que afecten o favorezcan su funcionamiento, tales como la migración, el desplazamiento forzado, la violencia y el reclutamiento, siendo así temas no menos importantes aun cuando se pretende superar cerca de 60 años de conflicto armado interno en Colombia.

Es así como surge la pregunta: ¿de qué manera una transformación curricular en la enseñanza de la historia, desde la perspectiva de la memoria y la historia desde abajo, contribuye a que los estudiantes del grado tercero (3D) de la IED Jaime Pardo Leal amplíen su mirada frente a la historia, se reconozcan como parte de ella, establezcan relaciones y construyan sentidos comunitarios?

De igual manera, esta pregunta general se desagrega en los siguientes interrogantes específicos: ¿Cómo diseñar una propuesta de creación curricular desde la perspectiva de la memoria y la historia desde abajo? ¿En qué medida abordar la memoria permitirá que los estudiantes y sus familias generen recuerdos y relaciones con otras experiencias de vida? ¿De qué manera reconocerse como sujetos de la historia posibilita comprender el pasado

como un elemento cargado de experiencias? ¿De qué forma reconocer al otro permite generar vínculos comunitarios y potencializa el valor solidario?

Con el fin de dar respuesta a las preguntas anteriormente planteadas, he generado una serie de objetivos y una hoja de ruta para orientar el proceso hacia la consecución de los interrogantes.

### **Objetivo General**

Analizar la manera en que una transformación curricular en la enseñanza de la historia, basada en la perspectiva de la memoria y la historia desde abajo, contribuye a que los estudiantes del grado tercero (3D) de la IED Jaime Pardo Leal amplíen su mirada frente a la historia, se reconozcan como parte de ella, establezcan relaciones y construyan sentidos comunitarios.

### **Objetivos Específicos**

- Establecer una propuesta de creación curricular desde la perspectiva de la historia desde abajo y de la memoria en la escuela.
- Reconstruir la puesta en práctica de la propuesta curricular basada en el trabajo sobre la memoria de los estudiantes y sus familias relacionada con sus experiencias migratorias.
- Reconocer la memoria como categoría y elemento relevante, que permita a los estudiantes y sus familias generar recuerdos y relaciones con otras experiencias de vida.
- Indagar de qué manera una comprensión del pasado desde sus experiencias, posibilita que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos.
- Identificar cómo, a partir del desarrollo de la propuesta, se generan vínculos y acciones solidarias.

### **Estado del Arte**

El estado del arte presente en esta investigación se aborda desde una revisión documental de las experiencias, trabajos de grado, tesis y artículos de maestros e investigadores que han

realizado trabajos acerca de la enseñanza de la historia en la escuela con el fin de presentar un breve recorrido de lo desarrollado hasta el momento y así mismo determinar la relevancia y aspectos novedosos en mi investigación.

En el marco de esta indagación, encontré algunas tesis de universidades como la Pedagógica, la Distrital y la Javeriana, en las que las investigaciones giraban en torno a algunos ejes como el desplazamiento, la historia oral, la memoria y la enseñanza de la historia reciente a través de la pedagogía de la memoria. igualmente, tuve en cuenta algunos artículos y libros que dan cuenta de investigaciones con respecto a la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales partiendo de las narraciones y memorias de los sujetos y experiencias pedagógicas y formativas de maestros, así como también textos de orden conceptual para trabajar las categorías que serán el centro de la investigación.

Entre los artículos y libros que revisé, se encuentran los siguientes: *Todos creamos desde el pasado* (Velasco Peña & Castaño Támara, 2003), *Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia* (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2015), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (Jiménez Becerra & Torres Carrillo, 2006), *Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias* (Aponte Otalvaro, 2012), *Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente* (Rodríguez, Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente, 2012); entre otros. Estos textos brindan una mirada y experiencias investigativas en cuanto a la historia reciente y las ciencias sociales, así mismo, aportan acerca de las maneras de investigar proporcionando ejemplos y herramientas para la ejecución.

El libro del IDEP *Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia* (2015) presenta una sistematización de experiencias de docentes de ciencias sociales e historia y otros interesados en la disciplina. Los resultados de la investigación sobre rutas pedagógicas se constituyeron

en una estrategia de observación de las prácticas de los docentes para describir, comprender y hacer pública la manera como estos enseñan la historia en la escuela.

Este libro se encuentra dividido en dos partes: la primera presenta la manera en que se comprende la noción de rutas pedagógicas y de la construcción metodológica del sentido y las estrategias que se utilizaron, tanto en el proceso de formación como en la sistematización de experiencias; el segundo apartado tiene que ver con la sistematización de experiencias, las cuales se agruparon en cinco grandes bloques temáticos, a saber: Desarrollo del pensamiento histórico; Historias de vida y su lugar en la enseñanza; Reflexiones teóricas sobre la enseñanza de la historia y las ciencias sociales; Didáctica de la historia y las ciencias sociales; y Memoria e historia reciente en el currículo.

El artículo *Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias* (Aponte, 2012) evidencia cómo, a partir de la investigación, se estableció el abordaje epistémico y pedagógico de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales, así como evidencia el lugar de esta área en el debate actual entre la memoria oficial y otras memorias. Esta investigación permitió evidenciar cómo el uso político de la memoria en la escuela se desenvuelve en dos escenarios: por una parte, el uso de datos ejemplarizantes para la adaptación de los sujetos al sistema institucional, y por otra, la resistencia de algunos maestros, así como la emergencia de otras narrativas que agencian memoria sobre la primera Violencia en Colombia. Este trabajo investigativo permite hacer visibles esas otras formas y usos de la memoria en función de la formación política de los estudiantes y de los mismos maestros partícipes del proceso de aprendizaje.

A continuación, se comparan los tres textos analizados a partir de las diferentes características e ideas más fundamentales, donde se tiene en cuenta el plano global y nacional, así como las implicaciones en la escuela, desde el estudio y trabajo de la historia

reciente, la cual tiene algunos detractores y otros que la rescatan como manera de entenderla desde un tiempo distinto: *Cuando el pasado reciente se hace Historia* (Pescader, 2003); *La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula: Una aproximación desde los discursos didácticos* (Amézola, Dicroce, & Garriga, 2009); *La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula* (Raggio, 2005).

Carlos Pescader (2003) resalta en su artículo la perspectiva historiográfica al momento de construir o atribuir elementos del presente al pasado que se intenta reconstruir; para esto, contextualiza y conceptualiza el pasado reciente, el cual es entendido como “la producción historiográfica que tematiza acontecimientos o fenómenos de procesos sociales incorporados en la memoria inmediata de grupos generacionales que comparten el mismo presente histórico. Pretende “historizar” acontecimientos que constituyen experiencias de miembros de generaciones vivas” (Pescader, 2003). También, menciona la importancia de las memorias colectivas construidas e inscritas en las comunidades y sociedades a partir de distintos cambios generacionales, las cuales, en ocasiones, pueden llegar a generar algunos choques, llegando a ser una memoria dividida y fragmentada. Por ello, el historiador del pasado reciente deberá reconocer y admitir la existencia de múltiples memorias colectivas que, así como lo había mencionado anteriormente, entran en conflicto intentando resignificar los hechos ocurridos.

Por ello, “hacer memoria” significa seleccionar entre las distintas construcciones de sentido del pasado, teniendo en cuenta que allí se tendrán que tomar algunas y desechar otras. Pues, para un grupo, los acontecimientos y lugares cobran mayor o menor importancia dependiendo de las prácticas y vivencias que se hayan tenido y generado.

Esto no está muy alejado de los planteamientos de Mezola, Dicroce, & Garriga (2009), quienes trabajan en su texto el análisis y trabajo del pasado reciente pero más desde el aula,

desde la enseñanza de la historia a estos jóvenes de las nuevas generaciones, rescatando elementos que durante un lapso de tiempo no se dijeron, manteniéndolos ocultos. Para evidenciar esta historia y el tránsito que se dio en la escuela, los autores acuden al caso de Argentina donde la dictadura generó un paso importante en la historia del país.

Allí, esto se vio permeado en la escuela por aquellos cambios que se daban desde el contexto, pues se pasó del análisis y estudio del pasado nacional en el siglo XIX, a partir de la educación patriótica, a la época contemporánea donde se reserva un espacio para el estudio del pasado reciente; en este momento, se incorporan nuevos elementos para el análisis de la dictadura y el paso o transición hacia la democracia. En los 90, a partir de lo vivido, se abre un nuevo ciclo de memoria colectiva promovido por grupos de derechos humanos contra el olvido en oposición a la “conciliación nacional” del gobierno, se empieza a gestar una contra memoria a partir de agrupación de los hijos, algunos militares confiesan los crímenes y empieza el “boom de la memoria”.

La reforma educativa de los 90 no solucionaba problemáticas de la población, por lo cual se dejó esto a la opinión pública y las cosas empeoraron. En 2006, la enseñanza del pasado reciente se fortaleció, pues se obligaba a incluir algunos elementos de la historia con el fin de que los estudiantes generaran procesos de reflexividad, sentimientos de defensa del Estado de derecho y vigencia de los derechos humanos.

El tercer texto (Raggio, 2005) menciona la importancia del trabajo del pasado, enuncia cómo, en un principio, la historia cumplió con un fin: legitimar y construir desde el Estado una conciencia identitaria en torno a la idea de nación basada en héroes y próceres de la patria, dejando a un lado memorias y construcciones que iban más allá de ello e implicaban directamente a la población. Sin embargo, más adelante, desde leyes o decretos desde del poder político e iniciativas de los sectores de la sociedad civil, como los organismos de

derechos humanos, se activó la incorporación de la temática en la escuela antes que las reformas curriculares otorgaran relevancia a la enseñanza del pasado reciente.

Dentro de los elementos que se pueden rescatar, se encuentra el carácter de la perspectiva que se le da a la historia, no desde lo oficial, sino desde aquellas organizaciones y movimientos que, a partir de sus acciones colectivas, construyeron un pasado; donde existen unas experiencias que se deben contar, pues se le da importancia a la perspectiva de la historia oral. La historia desde abajo que no solo tenga la versión de los “vencedores”, sino donde también hagan parte los “vencidos” y sus distintas acciones y reivindicaciones, pues en esta se empiezan a incorporar procesos de transición que se dan después de las dictaduras, donde las víctimas cumplen un papel bastante importante, generando memorias de los acontecimientos que también deben ser tenidas en cuenta para la construcción de la historia, la cual debe darse desde distintas perspectivas y no solo desde la memoria oficial.

Por otra parte, el libro *Las prácticas investigativas en las ciencias sociales* (Jiménez, Torres, 2006) recopila textos en torno a la preocupación permanente de los profesores del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, en particular de su Especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social en torno a los problemas metodológicos propios de la producción de conocimiento social. Se sitúan como reflexiones en torno al quehacer investigativo en ciencias sociales. Estos artículos me permiten tener una ruta, despejar inquietudes y obtener elementos para el trabajo de investigación, situarme como investigadora y algunas acciones para la ejecución.

Considero que las investigaciones, libros y artículos revisados proporcionan bastantes aportes en cuanto al tema investigativo, sin embargo (teniendo en cuenta que es necesario revisar y profundizar en algunos un poco más), evidencio en ellos categorías posibles a trabajar en mi proyecto, pero de manera separada. En la indagación no logre encontrar una investigación alguna investigación con el tema específico, es decir, donde se trabaje la

enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de historia desde abajo, teniendo en cuenta las memorias de los estudiantes y familias atravesadas por las migraciones sociales.

Este proyecto no solo es novedoso al localizarse en un entorno específico, el Colegio Técnico Jaime Pardo Leal, sino que también busca la enseñanza de las ciencias sociales desde otra perspectiva más allá del currículo tradicional, busca que se tengan en cuenta las realidades sociales de los estudiantes y sus aportes para el conocimiento y el relato de la historia contada de otra manera.

Precisamente a partir de la enseñanza de la historia desde otra perspectiva, nace la posibilidad de generar una transformación curricular, una creación cotidiana que responda a las necesidades e intereses de los sujetos propios del proceso enseñanza-aprendizaje. A partir de la historia desde abajo, es necesario generar un currículo flexible, reflexivo, que recoja las vivencias de los estudiantes para su propia enseñanza, propiciando el reconocimiento de ellos como sujetos históricos.

La historia del pasado reciente permite evidenciar la disciplina como un campo abierto, el cual no se encuentra totalmente consolidado, sino que, a partir de los análisis del presente, pueden configurarse e impenetra nuevos elementos. Es necesario resaltar el uso de la memoria e historia oral como testimonio al rescatar los olvidos y memorias de grupos sociales excluidos de la historia y memoria recientes, no solo desde contenidos sino también desde lo simbólico, así como lo menciona Raggio (2005), no solo haciendo de la historia un monumento, sino también generando reflexiones desde el aula, permitiendo el conocimiento de la verdad y la realidad.

## Capítulo II

### Referentes conceptuales

En este capítulo me ocuparé de los siguientes conceptos presentes en las preguntas y en los objetivos del proyecto, dado que se constituyeron en los referentes teóricos iniciales de la investigación; estos son: enseñanza de la historia, historia desde abajo, memoria, transformación curricular y valores solidarios.

En ese sentido, en el siguiente capítulo pondré en evidencia algunos elementos y aproximaciones de cada categoría conceptual, las cuáles serán fundamento para comprender la importancia de generar una propuesta curricular para la enseñanza de la historia; una historia contextual desde las voces y memoria de quienes pocas veces han sido escuchados. Antes de entrarse en las apreciaciones conceptuales, vale la pena aclarar que el fin último de la investigación no fue hacer un trabajo de corte historiográfico con los niños, sino que la “historia desde abajo” fue la perspectiva de abordaje de la comprensión de lo histórico y el saber histórico.

### Currículo

El currículo es un concepto que tiene más o menos un siglo de haberse constituido como campo de reflexión sobre la educación desde la idea de una “racionalidad “en la acción educativa, buscando establecer contenidos, objetivos para la educación y así mismo, la manera más práctica de evaluar. De esta manera el currículo se constituye como una opción cultural que responde directamente a un marco social y escolar, seleccionando contenidos de manera organizada, de acuerdo y en concordancia con diferentes políticas que deben ser gestionadas y resueltas a través de la práctica pedagógica.

En el caso colombiano el currículo comienza a tener un análisis a fondo a partir de la ley 115 de 1994, Ley General de Educación, donde se hacen explícitos los contenidos

obligatorios, los planes de estudio y las metodologías para el fortalecimiento educativo y el proceso de enseñanza aprendizaje en el territorio nacional. Teniendo en cuenta lo anterior, es denominado como currículo prescriptivo es decir “programa o documento oficial emanado por el Estado o institución donde están expresados las asignaturas y contenidos que ordenarán los procesos educativos, agrega que estos siguen una estructura lógica de las acciones que deben llevar a cabo docentes y estudiantes” (Toro, 2016) citando a (Gimeno,1998).

Además, se emite el Decreto 1860 de 1994 en el cual establecen los aspectos pedagógicos y organizativos generales de las instituciones educativas públicas y privadas. En el capítulo tres (III) se enfatiza en los proyectos educativos institucionales, donde se designan los marcos pedagógicos y curriculares que la institución en su autonomía adopta en función y concordancia con los objetivos, misión y visión propios de la institución. Lo anterior corresponde al currículo institucional en el cual se ajustan las orientaciones emitidas por las instituciones estatales a los proyectos educativos institucionales, PEI.

Por último, está presente el currículo práctico o cotidiano enmarcado en las acciones y prácticas desarrolladas por los maestros, acudiendo a las necesidades y contextos de sus estudiantes en el aula. Siendo así este último el que será abordado en el trabajo investigativo como apuesta para elaborar una transformación curricular en mi contexto institucional, en el cual evidencí la problemática.

### **Transformación Curricular**

El currículo es concepto clave en la pedagogía contemporánea y que se ha convertido en un campo de debate, porque hay varias maneras de entenderlo; buscando establecer contenidos, objetivos para la educación y, así mismo, la manera más práctica para la evaluación. De esta manera, el currículo se constituye como una opción cultural que responde directamente a un

marco social y escolar, seleccionando contenidos de manera organizada y en concordancia con diferentes políticas que deben ser gestionadas y resueltas a través de la práctica pedagógica.

Según (Gimeno Sacristan, 2010, pág. 26)

El currículo se nos presenta como una invención reguladora del contenido y de las prácticas implicadas en los procesos de enseñanza–aprendizaje; es decir, que se comporta como un instrumento que tiene capacidad para estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes. Ese instrumento y su potencialidad se muestran en usos y hábitos, en el funcionamiento de la organización escolar, en la distribución del tiempo, en la especialización del profesorado y, muy fundamentalmente, en el orden del aprendizaje.

Ahora bien, para Posner (1998), existen tres tipos de currículos, cada uno con sus variantes respectivas. El primer tipo de currículo es el formal, que contiene un plan explícito y visible, expuesto en un documento de tipo teórico, en la construcción de planes y contenidos a impartir en la escuela. El segundo es el currículo real con dos variantes: la primera, el currículo práctico u operacional a partir de la intencionalidad de una acción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La segunda variante es el currículo realizado que, en últimas, expresa los logros obtenidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de estudiantes, maestros y egresados.

El currículo no es sólo una serie de disposiciones emanadas por los organismos institucionales para ser cumplidas por los docentes y las instituciones educativas; también incorpora su puesta en escena en los escenarios institucionales concretos y en la labor cotidiana de los profesores; escenarios estos de creación y tensión donde se puede interpelar el currículo prescriptivo y transformarlo; es decir el currículo no es algo inequívoco, es susceptible a cambios y transformaciones, teniendo como precedente el contexto y necesidades de los estudiantes.

El docente no puede ser visto como una extensión de las políticas educativas que orientan la educación, es decir; su rol no está dirigido al cumplimiento al pie de la letra de las orientaciones explícitas en los documentos oficiales, emitidos por entidades gubernamentales y organizaciones económicas internacionales que determinan el currículo prescriptivo. El docente es también un agente mediador entre las prescripciones y su capacidad creadora, siguiendo a (Gomez & Torres , 2017, pág. 22) “como mediadores culturales, tienen la posibilidad, de poner en práctica su saber pedagógico para interpretarlo y recrearlo desde sus propias opciones, ideas y lecturas de contexto”.

El currículo debe ser entendido por los docentes como una práctica de resignificación, en la cual se tienen en cuenta las creencias, imaginarios y saberes previos de los estudiantes; un campo articulado por el aspecto cultural y contextual, con ello se busca que el proceso evaluativo trascienda de lo prescriptivo y, por el contrario; se valore las experiencias y la configuración del conocimiento en la vida de los estudiantes (Gomez & Torres , 2017).

Por último, el currículo oculto, que, en su variante, lleva el mismo nombre del tipo, que viene siendo “las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula.” (Giroux, 1990, pág. 3).

### **Creación curricular cotidiana.**

Para efectos de esta investigación tomaré el currículo como una alternativa de creación cotidiana, es decir, desde los contextos sociales de los estudiantes y su realidad, marcos teóricos, conceptos, actividades que permitan dar solución y reflexionar frente a las problemáticas planteadas. Una propuesta curricular planteada para la enseñanza de la historia, desde las vivencias, experiencias e historias de los estudiantes de grado tercero del Colegio Jaime Pardo Leal y sus familias.

El currículo cotidiano cuenta con una gran capacidad transformadora y emancipatoria, en tanto tomo como elemento fundamental el aspecto cultural y los problemas emanados de la realidad de los estudiantes lo que conlleva a pensar en la posibilidad de democratizar los espacios en la sociedad y “otros mundos posibles”. Lo anterior, conduce a la creación de una nueva acción pedagógica porque “se apunta a una formación integral de las personas que reconozcan y potencien todas estas dimensiones que las constituyen como sujetos autónomos, solidarios, creativos, alegres y comprometidos con la transformación social” (Gomez & Torres Carrillo, 2018, pág. 282).

Para la construcción del currículo cotidiano en espacios escolares de carácter formal se hace necesario retomar algunos aspectos pedagógicos desde la educación popular y los movimientos sociales ya que son un punto de partida y permiten generar agentes transformadores de la realidad social. Siendo así, sus rasgos constitutivos (Gomez & Torres Carrillo, 2018) la realidad y experiencias de los estudiantes, la capacidad de problematizar acerca de temas significativos, la relevancia de entornos comunicativos y diálogos permanentes entre los participantes, la participación y el trabajo colaborativo mancomunado, el distanciamiento de relaciones verticales y jerarquizadas y, en contravía la construcción de espacios democráticos y horizontales.

El reconocimiento de la diferencia como principio transversal de la educación, el espacio para la imaginación y la creación a partir de la innovación y la creatividad; la capacidad de reflexionar y flexibilizar los contenidos que se tienen planeados y, por último; la coherencia entre el pensar y actuar por parte del docente, es decir que exista una conexión de la acción y la reflexión constante de su práctica.

Hablar entorno al currículo como creación tiene de precedente el reconocimiento de condiciones para la construcción del currículo cotidiano en contextos escolares (Gomez & Torres Carrillo, 2018) donde los maestros y las instituciones son agentes instituyentes de

transformación. La primera, está situada en las tensiones que tiene el espacio educativo junto a sus conflictos, donde toma fuerza el carácter político de la educación situando el carácter de subalternidad que tienen los maestros y los estudiantes dando un significado del proceso del cual son partícipes.

La segunda condición, corresponde a la capacidad de generar acciones en función de la construcción colectiva del currículo, donde no solo se tengan en cuenta los conocimientos prescriptos, también debe tener cabida los temas y problemáticas de la comunidad. La tercera condición, una relación pedagógica y el currículo, donde se encuentre un grado de conexión más allá de los contenidos, es decir desde las relaciones sociales, los sentidos comunitarios y la importancia de tener en cuenta los saberes previos y populares de los estudiantes.

La cuarta condición, se desarrolla en el seno de las contradicciones del currículo prescripto y el currículo transformador (contestatario). Por último, repensar el sentido de lo metodológico en el proceso evaluativo, acudiendo a la variación que puede presentar el proceso de enseñanza y la manera en la que se desarrolla entre estudiantes y maestros.

Es así como los currículos pueden ser concebidos como creaciones cotidianas de los participantes de la escuela y más allá de ello como aporte relevante a la emancipación social, este tipo de creación cotidiana expresa pluralidad de significados y se encuentra en constante tensión entre aquello que se debe y lo que los estudiantes desean saber. De esta manera cuando las acciones se convierten en colectividad el impacto es aún mayor, una vez estas creaciones cotidianas se articulan, se da la posibilidad de definir una estrategia pedagógica colectiva. En el caso específico de mi investigación este elemento es el que presupone un desafío futuro, al buscar y lograr que exista una preocupación y capacidad de acción por parte de otros maestros de la institución, con el fin de tejer relaciones.

Estos textos me permitirán evidenciar esas otras formas existentes del currículo ligadas a lo contextual y los conocimientos significativos que permitan la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de historia desde abajo, teniendo en cuenta los saberes de los estudiantes y familias. Igualmente, sus historias de vida en clave de reactivar la memoria y contar la historia desde otra perspectiva. De igual manera, generar conocimientos interdisciplinarios que unan los saberes sin poner límites entre áreas, sino en función de la construcción del conocimiento desde la realidad.

### **Enseñanza de la Historia**

A partir de 1984, la historia como asignatura escolar se integró a un área mucho más amplia denominada Ciencias Sociales. Desde este momento, se han generado debates en torno a los contenidos, metodologías y objetivos formativos en cuanto a la enseñanza, estos debates han girado básicamente alrededor de dos factores: reformas educativas y formación de maestros.

En 1967, se celebró la Conferencia Mundial sobre la Crisis de la Educación, donde se estableció que se debían superar las dificultades y los sistemas escolares debían proponer un nuevo modelo de sociedad. Este escenario buscaba la homogenización de la educación, pues se evidenció una disparidad en los sistemas educativos nacionales.

En el contexto colombiano, en 1978, se generó la propuesta curricular y se inició con el programa de mejoramiento cualitativo de la educación. Esto propició un descontento en los educadores, por lo cual, desde FECODE, se propuso el movimiento pedagógico desde el cual los mismos docentes construirían estrategias y trabajarían desde el campo de la pedagogía.

En 1984, se crea la *Revista Educación y Cultura*, donde se fortalecen experiencias innovadoras que involucran las condiciones del contexto. Como lo mencionan Rodríguez & Sánchez (2009), durante este periodo la investigación educativa se consolidó desde tres

tendencias: la etnografía educativa, la recontextualización habermasiana y la perspectiva disciplinar que articula la reflexión epistemológica con la investigación histórica, estos trabajos buscaban involucrar los contextos sociopolíticos como parte de los contenidos que podrían ser enseñados. Así mismo, se origina la “nueva historia” se empezó a configurar en Colombia desde la década de 1960 donde se buscó articular la historia y la geografía como elementos importantes en el plan de estudios del área.

A partir de la renovación curricular de 1984, la Ley General de Educación de 1994 (Ley General de Educación 115), se ve reflejada la inexistencia de la historia reciente como elemento importante en los currículos. Desde el 2003, el centro ha sido la formulación de lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales, perspectivas transdisciplinarias que quizá toman algunos elementos relacionados con el conflicto armado, aunque no para la comprensión de la realidad social, sino desde las competencias mismas.

Es en este escenario donde la historia escolar se relaciona fuertemente y de manera fundamental con la política. Según lo menciona Rodríguez (2017, págs. 49-50), este “saber presentó una utilidad política fundamental: la divulgación de la tradición patriótica como principio de identidad nacional y la formación cívica”, lo cual se institucionalizó con la creación de la Academia Colombiana de Historia; desde este momento, se publican manuales y planes de estudio con las efemérides nacionales.

A partir de los años sesenta, la profesionalización de la historia en el ámbito universitario generó debates en torno a la formación disciplinar, lo cual contribuyó a que se pensara y problematizara la historia patria que se había construido desde la Academia Colombiana de Historia, se construyeron nuevas líneas de trabajo y se complejizó la investigación que se estaba llevando a cabo desde aquellos temas.

Es en este contexto donde se marcan unas distancias y líneas de acción en cuanto a la investigación en historia, la investigación educativa, la innovación pedagógica y las prácticas

de enseñanza escolar; según Rodríguez (2017), se definieron tres líneas distintas para entender el problema de la enseñanza que en el curso de estos años han tenido poco diálogo: la primera considera fundamental incorporar los avances en la investigación histórica y las ciencias sociales a la enseñanza escolar; la segunda parte de la necesidad de articular los saberes en el esquema de alternar unidades de geografía e historia en la formulación de problemas con enfoques interdisciplinarios; y la tercera ubica en el centro de aprendizaje la formación en habilidades y competencias.

Se puede decir que se han realizado varias investigaciones, nuevas tendencias, estudios posestructuralistas que reconocen estudios decoloniales, poscoloniales e historia subalterna, las cuales pocas veces tiene relación con la historia del saber escolar; no se evidencia una gran relación entre estos avances e investigaciones con los saberes que circulan en la escuela.

En el informe *Los caminos de la memoria histórica* (2018) realizado por el Centro Nacional de Memoria Histórica, denota la importancia de repensar la manera en que se enseña la historia en las instituciones educativas, no serviría de nada introducir los hechos y sucesos de la violencia en el currículo si en la enseñanza se siguen reproduciendo los errores tradicionales en la historia.

Desde este informe se establecen tres dificultades en la enseñanza de la historia: “La primera de ellas consiste en concebir la memorización de nombres, lugares y fechas como el motor fundamental de la enseñanza” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, pág. 25). Con respecto a este punto, el elemento fundamental de la enseñanza fue durante muchos años la memorización de fechas, lugares y sucesos, sin buscar quizá una comprensión más amplia de los hechos que desencadenaron y que hoy día hacen parte de la larga historia de nuestro país.

Como segunda dificultad en este informe se evidencia lo que se ha denominado “la historia de bronce”, lo cual se refiere a la enseñanza de la historia que se concentra en la

exaltación de próceres y actores privilegiados en distintos hechos, así como se menciona en el informe del Centro Nacional de memoria histórica (2018). Esta manera de trabajar la historia se concentra en la individualidad de los sujetos dejando de lado los factores estructurales. Por otro lado, esta concepción de historia les da relevancia a unos sujetos privilegiados distintos de la mayoría poblacional, es una historia ajena donde los subalternos no tienen incidencia o participación, una historia que impide la construcción de una memoria compartida.

Como tercer y último elemento aparece la enseñanza de la historia en los contextos escolares alejados y sin tener en cuenta las vidas, identidades y proyectos de los estudiantes. Aprender no es solo sumar conocimientos, por el contrario, tiene que ver con la transformación y reorganización desde la base que ya posee cada sujeto.

### **Memoria en la escuela**

La memoria sobre la base de la fenomenología comienza preguntándose respecto a ¿qué? ¿Quién? y ¿cómo? Se recuerda, ya que tales interrogantes la estructuran. La pretensión, es la fidelidad al pasado, lucha incansablemente contra el olvido y por el sentido del pasado en el presente. Constituye en la evocación se sucesos que tiene significado tanto en los individuos como en una colectividad si así se quiere; retomando a Halbwach desde marcos sociales que generan concreción de grupos.

La memoria tiene un papel significativo como mecanismo cultural para fortalecer la pertenencia de grupos o comunidades. Pues la referencia a un pasado común permite generar lazos de solidaridad, ayudando a enriquecer y fortalecer las relaciones del grupo. “La memoria, entonces, se produce en tanto hay sujetos que comparten una cultura, en tanto hay agentes sociales que intentan materializar estos sentidos del pasado en diversos productos culturales que son concebidos como o que se convierten en, vehículos de la memoria” (Jelin, 2002:37).

Se construye a través de los sentidos del pasado y de la historia, y toma relevancia desde la resignificación de los hechos del presente, sin tener cronología y siendo dinámica; cuando se decide viajar al pasado, se resignifica un suceso de la vida, del cual no se tenía razón por el olvido. De esta manera, al buscar ayudar a otros, se estaría encaminando un proceso de memoria individual hacia un proceso de memoria colectiva, reflejado desde el sentido de la interacción con el otro -el aporte de otras personas hacia la construcción de un sentido de la memoria individual. Según Aguilar Fernández (2008) “las memorias ajenas nos aportan la información necesaria para completar las propias y reconstruir las lagunas sobre nuestro pasado causado por el olvido. Todo ello siempre desde la perspectiva del presente”.

A partir de lo anterior, la reconstrucción del relato en el pasado se genera a partir de lazos que se conectan a través de experiencias con diferentes actores; la memoria es construida socialmente desde la víctima, los testimonios y sus experiencias. Por lo tanto, la búsqueda de vivencias del hecho en el pasado permite la construcción de su relato y aporta a la construcción social del sentido de la memoria en el presente.

La memoria es la capacidad, ya sea mayor o menor, para recordar, sin embargo, en ocasiones, ya sea individual o socialmente, se tiende a olvidar y esto amenaza directamente la identidad construida por las personas y comunidad. El olvido no se reduce a una práctica cognitiva, sino que es necesario ver el cómo y el cuándo, generando una relación con los factores emocionales que pueden configurar esta situación. Como lo menciona Jelin (2002), el ejercicio de las capacidades de recordar y olvidar es singular, cada persona tiene y vive sus propios recuerdos, los cuales no pueden ser transferidos a otros. Esta singularidad de recuerdos es lo que termina definiendo la identidad personal y la continuidad temporal de la persona en el tiempo.

Sin embargo, es necesario evidenciar la manera en que estos recuerdos individuales pueden colocarse en el plano de lo social y no tanto desde la denominación de “memoria

colectiva”, retomando algunos planteamientos de Jelin (citado en Halbwachs, 1992) en cuanto al marco o cuadro social. Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, “solo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva (...) el olvido se explica por la desaparición de estos marcos o de parte de ellos” Jelin (citado en Halbwachs, 1992, p.172). Esto implica la presencia de lo social, nunca estamos solos, uno no recuerda sino con la ayuda de los recuerdos de otros, desde códigos compartidos, teniendo en cuenta que las memorias son únicas y personales. En los marcos sociales, apunta entonces a establecer la matriz grupal dentro de la cual se ubican los recuerdos individuales.

Desde lo anterior, podemos evidenciar en Jelin (citado en Halbwachs, 1992) que el autor acude a la idea de marcos sociales, más allá de memoria colectiva, pues, en el momento en que esta se convierte en entidad propia, pierde su carácter y debe ser, más bien, pensada desde la construcción y el entretendido de memorias individuales en diálogos con otros a partir de códigos culturales compartidos, teniendo un flujo constante entre escenarios, recursos y el lugar de los distintos actores sociales.

Algunos de los anteriores elementos y su relación con la escuela y el conflicto armado en Colombia se pueden identificar precisamente en el artículo de Jiménez et al. (2012) *Escuela, memoria y conflicto en Colombia*. Un ejercicio del estado del arte de la temática, “en el cual la memoria aparece como elemento de sistematización de la experiencia docente” (Jiménez, Infante, & Amanda, 2012, pág. 291), pues en el aula se establece una lucha constante entre las políticas de la memoria desde lo oficial y las experiencias contextuales de los estudiantes.

En este artículo, se realiza un estado del arte con respecto a las experiencias de los docentes trabajando la memoria en el aula como manera de cuestionar el relato oficial o construir otras memorias no valoradas por la escuela, como la manera de dar voz a los

actores, no solo para develar otras versiones de lo ocurrido en el tiempo, sino también para delinear caminos posibles, trayectorias de vida personales y colectivas.

Estos trabajos de memoria en la escuela llevan a un acercamiento a las narrativas del sujeto, a sus diversos grados de experiencia y a la materialización de relatos como expresión de memorias desde una perspectiva subjetiva (Jiménez, Infante, & Amanda, 2012).

En el marco de este trabajo investigativo, la memoria cumple un papel importante al ser un elemento principal para la reconstrucción de recuerdos y narrativas de los sujetos que posteriormente serán aspectos clave para la enseñanza y construcción de una historia con una perspectiva desde abajo. La memoria permite generar vínculos estrechos al construirse de manera individual y luego ser puesta en discusión con otros, generando una memoria colectiva que conlleva acciones conjuntas, empatías y solidaridad.

La memoria social cobra sentido al tomarla más allá de los datos, cuando implica un análisis, al convertirse en un medio transmisor de conocimiento a partir de narrativas construidas y camino por construir, una resignificación del pasado desde el recuerdo, el olvido, los relatos sociales o colectivos, partiendo desde su propia experiencia.

### **Historia desde abajo**

Antes de iniciar a enunciar conceptualizaciones y abordajes de tipo teórico con respecto a la historia desde abajo es relevante aclarar que, si bien se acude a esta categoría, el presente trabajo no se enmarca en una investigación de carácter histórico. En este sentido, se asume la historia desde abajo como la perspectiva amplia y transversal, desde la cual se abordarán los contenidos históricos que se trabajan en la propuesta.

Debido a lo anterior no realizare un balance exhaustivo y detallado de todos los desarrollos, ideas y autores que han abordado la categoría, en su lugar, elementos y planteamientos generales basados en las posibilidades de historia más allá de la oficial, en la cual solo han intervenido actores orientados a legitimar lo hegemónico. Se refiere a la

larga tradición de estudios que buscan reivindicar el papel de los sectores populares en nuestra historia. Retomado las ideas de Alfonso Torres, educador popular

historias “sobre los de abajo” elaboradas por historiadores solidarios con sus luchas, desde el interés de visibilizar su lugar y su voz en la historia; por otro lado, historias “ desde abajo”, hecha por sujetos subalternos de la sociedad para construir sus propias lecturas del pasado como una forma de lucha contra las diversas formas de dominación a las que han sido sometidos (Torres, 2014, pág. 8).

Para entrar a hablar un poco de la historia desde abajo, es importante empezar con el recuento contextual en el que esta surgió, pues se da desde los cambios y giros que se dieron en la escuela y cómo poco a poco se fueron preocupando por temas de índole social, donde se evidenciaban las necesidades y luchas de los sujetos sobrepasando las posturas socioeconómicas que se daban en la época.

Cuando se introdujo la noción cultural en los estudios historiográficos marxistas, se transformó el punto de vista desde el cual se hacía análisis materialista, pues se planteó sin interrupciones un puente entre la historia social y la historia cultural, ejemplo de ello es cómo se muestra desde la categoría de experiencia que planteó Thompson que los individuos se transforman en clases sociales (por sí mismos), siendo grupos conscientes de sus diferencias, especificidades e intereses, así como de sus antagonismos y conflictos; aquí, las miradas propuestas sobre una categoría no son dadas desde la postura socioeconómica, son dadas desde factores históricos, sociales y culturales.

El materialismo se convirtió en una visión del mundo, pero su forma de entenderlo fue de manera mecanicista y en parte darwinista; ejemplo de ello está en el *Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía política* (Marx, 1859), donde el transcurso de la historia mundial se vio como un proceso de leyes predeterminadas y condicionadas por la base económica. Los países de occidente que seguían una corriente estructuralista del

marxismo concebían una infraestructura y una superestructura para el análisis de las etapas de la historia, los marxistas orientados hacia la cultura tomaron como punto de partida el carácter conflictivo de la sociedad destacando la participación activa de las capas base y su resistencia.

La principal señal de la expansión del marxismo británico se encontró en la fundación de la revista *Past and Present* en 1952 por un grupo de historiadores asociados al marxismo británico y participantes del Partido Comunista de Gran Bretaña. La revista no se limitó a estudios marxistas históricos, sino que incluyó también trabajos de historiadores no marxistas, pero con intereses comunes, direccionados por los temas principales de la revista (historia moderna, historia de Gran Bretaña y de Europa), y así, los principales objetivos de la revista se resumen en dos: el primero, criticando los estudios no marxistas, y el segundo, abarcando la explicación de las transformaciones sociales que se dan a lo largo de la historia. Con el paso de los años, se convirtió en la revista líder de estudios históricos con carácter de contribución a la historia social y la sociología histórica.

Los principales representantes de esta escuela Marxista son: Gordon Childe, Rodney Hilton, Christopher Hill, Eric Hobsbawm, Maurice Dobb, Edward Thompson y Geoge Rude. Christopher Hill, aquel historiador marxista, fue el menos público, trabajando desde la historia clásica, abordando empíricamente en su mayoría fuentes primarias. Uno de sus principales libros es *De la reforma a la revolución industrial: 1530-1780* (1991). Este análisis señala la estrecha relación entre política, religión y economía. Analiza clases ricas y pobres y sus diversas relaciones, evidenciando cómo la revolución burguesa (revolución inglesa) fue un producto de las diferentes transformaciones de la sociedad, estas operadas en los modos de producción y en las bases materiales más allá de las ideas y filosofías de los hombres; según Hill (1991), en estas transformaciones, los vencedores fueron los capitalistas.

Por otra parte, se encuentran Maurice Dobb, un economista que hizo importantes aportaciones a la historia económica; Rodney Hilton, cuyas contribuciones se han dirigido al campo de la historia medieval y estudio del campesinado; Eric Hobsbawm, quien trabajó en varios campos de la historia, tomando, sin embargo, más relevancia en los estudios de la clase obrera, el campesinado y la historia mundial; y E. P. Thompson, quien contribuyó a la historia social del siglo dieciocho y principios del diecinueve. Estos y otros historiadores ayudaron con sus aportes particulares a construir la historia social, evidenciándola desde diferentes perspectivas, trascendiendo la noción económica y preocupándose un poco más por la superestructura.

La escuela marxista presenta algunas características que enunciaremos brevemente:

- Superación del determinismo economista (que concede una importancia a la superestructura para la explicación histórica) y utilitarista, cambiándolo por la valoración de los factores sociales, políticos, históricos, culturales e ideológicos.
- El desarrollo sobre estudios de un tema en común: los orígenes, desarrollo y expansión del capitalismo. Dobb hace el análisis del capitalismo desde planteamientos de origen y desarrollo de producción. Las explicaciones que hace Dobb sobre el origen del capitalismo llevan en sí el espíritu empresarial de la burguesía y el origen de la religión protestante más la búsqueda de ganancias (aspectos económicos y sociales).
- Los estudios de esta escuela se basan principalmente en los análisis de la lucha de clases y transformaciones desde una perspectiva de historia desde abajo, alejando la atención de las élites o clases dirigentes y centrándose en las vidas, actividades y experiencias de las masas o la gente, siendo partícipes activos en la formación de la historia y no constituyéndose como víctimas pasivas, más bien, siendo conscientes de las limitaciones que estas tienen.

- No se estudia la experiencia de la clase trabajadora y el campesinado por separado, sino las dos dentro de un contexto de relaciones y confrontaciones de clase.

Es en el anterior concepto en que la perspectiva historiográfica genera un cambio y rupturas de acuerdo con lo que se venía presentando; se genera la “nueva historia”, aunque con reparos, pues, en realidad, no se centra en lo popular, parece que desapareciera del plano social. Sin embargo, las luchas de los movimientos sociales y las nuevas perspectivas de los historiadores interesados en Latinoamérica han permitido la apertura de nuevos análisis y preocupación por lo popular y las necesidades de los sujetos, es allí donde podemos ubicar a la historia desde abajo como una apuesta por la historia desde los sectores subalternos.

Parafraseando a Jim Sharpe (1993), podemos enunciar que la historia desde abajo es un salto conceptual que ayuda al historiador a ampliar su comprensión acerca de las “clases inferiores” en las sociedades del pasado. Es un medio para restituir grupos sociales, proporcionar un sentimiento de identidad y demostrar que esos grupos fueron agentes históricos activos cuyas acciones tuvieron una gran repercusión en el mundo en que vivieron. “Los propósitos de la historia son muy variados, sin embargo, uno de ellos consiste en proporcionar a quienes la escriben o leen un sentimiento de identidad, una idea de procedencia... recordándonos que nuestra identidad no ha sido formada simplemente por monarcas, primeros ministros y generales” (Sharpe, 2003, págs. 45-46).

esta alternativa historiográfica rebasa los intereses académicos para convertirse en un medio de reconocimiento por parte de los sujetos populares de su historicidad y de afirmación de su identidad cultural; a la vez, la participación de personas especializadas en la construcción del conocimiento histórico les aporta instrumentos para ampliar sus estrategias de comprensión de la dinámica social. (Torres Carrillo, 1991, pág. 5)

En el marco de esta investigación, la historia desde abajo es uno de los pilares, puesto que, a partir de esta, se genera un cambio curricular, se amplía la posibilidad de la participación de aquellos sujetos que construyen y hacen parte de la historia que pocas veces

ha sido contada o tenida en cuenta, y se cambia y direcciona la mirada hacia los “subalternos”. Es necesario abogar por la construcción de una historia desde abajo con el fin de dar voz a quienes nunca han sido tenidos en cuenta para la construcción de la historia con una perspectiva emancipatoria que busca la transformación social, debido a que, durante un tiempo, la historiografía se encontraba ligada a una verdad que buscaba perpetuar “una historia tradicional y cientificista de pretensiones universalistas y objetivistas [...] que niega, subordina o funcionaliza el papel de los sectores subalternos” (Torres, 2014, pág. 88), e incluso los acontecimientos donde han tenido participación sectores de la población contrarios a quienes ostentan el poder.

La historia desde abajo como otra perspectiva de enseñanza que les permitirá a los estudiantes y sus familias comprender otras formas de entender y hacer historia, desde las propias experiencias y hechos que han atravesado las vidas de cada uno de ellos y ellas. Una creación cotidiana en el aula que permita significar y retomar los elementos que emergen en el aula para otras posibilidades de aprendizaje en las cuales los sujetos sean reconocidos y se tengan en cuenta sus saberes, creencias, costumbres como conocimientos validos en una sociedad donde priman historias y conocimientos suscitados por entes legítimamente hegemónicos.

### **Solidaridad**

Para el desarrollo de esta categoría de análisis, haré uso de los postulados propuestos por Giraldo & Ruiz (2019), abordados en su libro *La solidaridad. Otra forma de ser joven en las comunas de Medellín*, trabajo desarrollado a partir de un estudio realizado durante cerca de 7 años sobre el sentido que asignan grupos de jóvenes en barrios populares a sus vidas ante las carencias de condiciones dignas para sobrevivir.

En su libro, Giraldo & Ruiz (2019) presentan un estado del arte con el cual buscan presentar un panorama de enfoques, estrategias y formas de investigar, sobre los cuales se

han desarrollado investigaciones acerca de la solidaridad durante los últimos años en América Latina. Para ello, recogen en tres apartados los distintos rasgos y matices propios de las investigaciones. En un primer momento, presentan los trabajos con un foco investigativo de *ayuda despersonalizada*, en el cual se encuentran acciones dirigidas a grupos de personas particulares con contribuciones en especie y, en algunos casos, ayudas económicas. En este tipo de estudios, denotan en alto grado la condición de vulnerabilidad de las personas porque quien ejerce el acto caritativo de brindar algo a quien lo necesita lo que busca es una aceptación por parte de entidades y de los medios de comunicación conduciendo a ofrecer ayudas de corte asistencial.

En un segundo momento, se encuentran las investigaciones agrupadas en la *mediación experta*, que tiene como rasgo constitutivo la detección de la hegemonía neoliberal como proceso político y sociocultural carente de lazos asociativos con un fuerte desinterés por las responsabilidades colectivas que conlleva a una individualización de las personas. Lo anterior, sumado a la negligencia del Estado por brindar garantías y compromisos que adeudan con la población en general, conduce a la incorporación del sector privado con sus empresas y entidades no gubernamentales con una clara intención de lucro causando que los derechos sociales se vean vistos como servicios.

De este modo, la solidaridad se hace menos una condición que ayuda a sostener el vínculo social y mucho más una práctica regida por las reglas del mercado, con sus propias regulaciones y controles. Uno de los rasgos más contundentes de esta “dinámica social” es la capacidad del modelo neoliberal de asimilar nociones que de forma paradigmática le eran contrarias: cooperativismo, mutualismo, desinterés.

(Giraldo y Ruiz, 2019, pág. 30)

Por último, se establecen los trabajos que, en sus contenidos, hacen énfasis en la comprensión de la solidaridad como práctica social direccionada hacia la superación de la

desigualdad y en *búsqueda de la justicia*. Allí, presentan Giraldo & Ruiz (2019) la solidaridad entendida como una experiencia esencial en la *constitución* de sujetos políticos.

La experiencia es eso que le pasa al sujeto, cuando asume la posibilidad de hacer-se y transformar-se en el encuentro con el otro, quien sufre, y se compromete a buscar o construir alternativas que permitan superar o mitigar la adversidad y el dolor. (Giraldo y Ruiz, 2019, pág. 34)

Lo anterior constituye un escenario que no solo les permite encontrarse a las personas que afrontan una realidad marcada por la desigualdad social y rasgos de sufrimiento, sino también les brinda alternativas y múltiples posibilidades de resistencia y reivindicación acentuando su participación en la recuperación de la confianza con el otro.

En esta investigación, se abordará la solidaridad encaminada hacia la consecución de la justicia. Para ello, se presentarán a continuación ciertos rasgos que denotan las particularidades propias que permiten la construcción de proyectos más justos donde tenga cabida la diferencia; de allí que su intención sea brindar una alternativa moral a las necesidades del otro, sin darles sentido a las discrepancias sociales, culturales, económicas y políticas que se puedan tener.

Como primer componente está la *sensibilidad moral*, con un gran estímulo de imaginación que permite situarse hipotéticamente en el lugar del otro, de aquella persona que sufre, lo cual implica una ampliación del círculo ético y se adquiere una responsabilidad moral frente a un hecho que causa desigualdad. El segundo, la *disposición moral*, concierne al interés hacia cualquier persona que sufre desigualdad sin importar de quién se trate, originando la percepción del daño que se presenta en la persona e invita a generar acciones que atenúen el sufrimiento o, por el contrario, lo acaben.

El tercero es la *proximidad moral*, donde existe un vínculo incluso entre personas que no comparten lugares comunes donde puedan encontrarse, es decir, una cercanía que traspasa el ámbito de lo social; simplemente la semejanza enmarcada por la desigualdad y el

sufrimiento permite que exista un reconocimiento del otro. El cuarto, el *léxico último*, donde la solidaridad requiere de nuevos lenguajes que orienten la construcción del sentido de lo humano, con la finalidad de informar las situaciones sin que el afectado se sienta vulnerado nuevamente al contar su experiencia de dolor, pretendiendo usar el lenguaje de tal manera que permita dirigirse hacia oportunidades de cooperación en busca de rescatar lo humano pese a la situación.

Por último, la *justicia*, ligada estrechamente a la solidaridad, se acentúa como un acto voluntario en busca de posibilidades de vida justa, direccionando e impulsado cambios que mitiguen la desigualdad porque “la suerte de otros depende de lo que hacemos o dejamos de hacer” (Giraldo & Ruiz, La solidaridad: Otra forma de ser joven en las comunas de Medellín, 2019, pág. 130)

Para finalizar, la solidaridad se refiere:

A algo que nos impulsa a ampliar nuestro círculo ético, en respuesta a la crueldad humana, que es lo peor que puede existir en el mundo (Rorty); de otro lado, alude a una idea de responsabilidad que exige el examen de la validez de las exigencias normativas en la comunicación y plantea como indispensable la participación de todos los afectados en una situación social dada (Apel); además, se comprende como una disposición hacia el otro, hacia quien nos interpela, lo que se traduce en demandas y acciones de reconocimiento recíproco. (Giraldo y Ruiz, 2019, págs. 132, 133)

En últimas, el ejercicio de la solidaridad es también político porque se plantea como una alternativa ante la desigualdad, el sufrimiento y a las condiciones que no permiten la consecución de vida digna, de allí que pensar y proponer un trabajo en la escuela con un fuerte interés en la construcción del sentido de lo solidario acarrea una preocupación y brinda alternativas para construir en el escenario escolar y la sociedad prácticas humanas de corte horizontal.



## **Capítulo III**

### **Metodología**

El presente capítulo presenta la metodología de la investigación realizada. En primer lugar, se asume desde el enfoque crítico social, dado que partió de una problemática reconocida por la maestra – educadora y cuyo propósito fue generar una transformación de la realidad escolar. Se argumenta por qué el método utilizado fue el de investigación-acción, y finalmente se expone el diseño metodológico previsto y curricular desarrollado, a partir de tres etapas: planeación; implementación y análisis e interpretación de la información recolectada.

#### **Enfoque Socio-Crítico**

Este enfoque metodológico plantea que la investigación social, más allá de explicar o comprender los fenómenos sociales, debe visibilizar, problematizar y transformar situaciones y factores que impiden la realización plena de los seres humanos (Torres,1999, pág. 119). Es decir, critica la investigación académica que se limita a interpretar la realidad, pero que no se compromete con su transformación.

Por ello, reivindica la articulación entre lo teórico y lo práctico, frente a las racionalidades teorista e instrumental, que se asumen como neutrales, propone una racionalidad que involucra juicios de valor e intereses emancipadores. “La práctica no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas” (Carr, 1995, pág. 89).

En Europa y Norte América, este enfoque crítico se asocia al trabajo realizado por algunos integrantes de la escuela de Frankfurt, quienes desarrollaron los conceptos de teoría crítica (Horkheimer) y de ciencia social crítica (Habermas), como crítica al

positivismo y formalismo en la investigación social y su apuesta por la producción de un conocimiento que tenga como fin la emancipación del ser humano.

La perspectiva crítica también ha sido desarrollada en América Latina a partir de pensadores como Orlando Fals Borda, Enrique Dussel, Hugo Zemelman y Helio Gallardo, quienes, desde la década de 1970, a partir de una crítica a las ciencias sociales importadas acríticamente, tanto por su carácter capitalista como colonial. Más recientemente, estas posturas críticas se han visto enriquecidas por otras perspectivas y prácticas intelectuales, como las teorías decoloniales (Quijano, Mignolo, Walsh, Casro-Gómez, Grosfoguel) y las epistemologías del sur (Santos); otros autores como Antonio García y Florestan Fernández plantearon la necesidad de las ciencias sociales latinoamericanas.

Alvarado & García (2008), retomando a Popkewitz (1988), establecen algunos principios del enfoque, como lo son:

- Comprender y transformar la realidad desde la praxis investigativa.
- Orientar el conocimiento hacia la emancipación del ser humano.
- Proponer la integración de todos los participantes en procesos de autorreflexión y toma de decisiones consensuadas.
- Partir de visiones críticas y dialécticas de la realidad.

Una investigación con este enfoque implica cuestionar y transformar la realidad. En el caso de esta investigación, buscó una transformación en la enseñanza de las ciencias sociales, más específicamente la historia, a partir de reconocer las limitaciones de su enseñanza tradicional en; la propuesta, toma como perspectiva el trabajo de la memoria y la historia desde abajo, reconoce los relatos de los estudiantes y sus familias sobre sus experiencias migratorias, con la intención de ampliar su mirada frente a la historia, se reconozcan como sujetos y afirmen valores comunitarios.

### **Investigación Acción.**

La investigación llevada a cabo, la identificamos como una Investigación – Acción, dado que fue realizada por una maestra, quien, al identificar una problemática sobre su propia práctica docente, decide implementar una innovación curricular orientada a superarla, a partir de unas apuestas pedagógicas que consideró coherentes con sus propósitos formativos.

La investigación acción, que en un principio fue formulada ideada por Lewin (1946) en el campo de la psicología social, como una estrategia para superar la separación entre la investigación académica y la resolución de problemas de la gente. Luego, fue retomada y desarrollada en la educación por investigadores como Stenhouse (1987), Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988) y Elliott, quienes vieron en esta metodología una posibilidad de empoderar a los profesores como sujetos de transformación educativa y de producción de conocimiento pedagógico.

Tanto en el campo de la intervención social como en el de la educación, la investigación acción busca acercar la producción de conocimiento teórico y la resolución de problemas prácticos; por ello, reivindica a los profesionales prácticos (trabajadores sociales, profesores) como investigadores, en la medida en que son ellos, quienes, desde sus prácticas pueden reconocer problemáticas imperceptibles desde los académicos, y cuya resolución puede también generar un conocimiento valioso y generalizable.

La investigación acción, según Elliott (1993), citado por Latorre (2007) se basa en la capacidad humana de identificar situaciones problemáticas, de proponer soluciones y de guiar la acción hacia la modificación de dichas problemáticas. De otro lado Kemmis (1984) aborda la investigación- acción como ciencia crítica, puesto que, para

él, la investigación es una forma de indagación autorreflexiva realizada por aquellos que participan en las relaciones sociales para mejorar la justicia y la racionalidad.

También este tipo de investigación puede considerarse como participativo puesto que según (Latorre, 2007, pág. 25) citando a Kemmis (1988), las personas comunes y corrientes pueden producir conocimiento, trabajando con la intención de mejorar sus propias prácticas desde una espiral introspectiva: problematización, planificación, acción, observación y reflexión.

### **Elementos Característicos de la Investigación- Acción**

A partir de una revisión de los autores previamente referenciados, se pueden reconocer un conjunto de rasgos que caracterizan una investigación acción:

- 1) La investigación acción asume como objeto de estudio, la problematización y transformación de situaciones que impiden la realización plena o formación integral de los sujetos y comunidades; el punto de partida es reconocer un problema vivido como tal por los actores sociales.
- 2) La intencionalidad de la investigación- acción es generar un cambio o transformación de una realidad social o educativa. Busca mejorar la capacidad de acción, de reflexión y de pensamiento de los educadores.
- 3) Los actores sociales y los profesionales prácticos o educadores se convierten en investigadores y promueven la participación de otras personas; en la investigación acción pueden participar no solo los docentes, sino otros actores como padres, representantes, miembros de la comunidad, estudiantes, y otros personajes vinculados con la vida escolar.
- 4) En su desarrollo se sigue una espiral de ciclos de problematización, planificación, acción, seguimiento y reflexión; se trata de tareas sistemáticas que tienen en cuenta la experiencia vivida por los protagonistas.

- 5) La investigación acción contribuye a la formación de quienes participan en ella; por eso, en algunos contextos se ha asumido como una estrategia educativa para actualizar y formar profesores investigadores.

### **Lo Cualitativo en la Investigación Acción.**

Teniendo en cuenta que las estrategias y técnicas que se usaron en la investigación también han sido empleadas desde otras metodologías cualitativas como la etnografía, presentamos algunas reflexiones sobre algunos rasgos comunes a la Investigación acción y la investigación cualitativa. Teniendo en cuenta lo anterior, cabe preguntarnos ¿qué hace cualitativo a un estudio?

Ambos tipos de investigación se relaciona mayormente con situaciones y problemas prácticos cotidianos experimentados por los sujetos, y no tanto con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores desde las teorías de una disciplina del saber (Elliott, 2005).

Mediante estas investigaciones, se establece una estrecha relación con el campo en que se desenvuelve la problemática. En lugar de buscar "distanciamiento" con el objeto de estudio, en la investigación acción, como investigación cualitativa, se procura el involucramiento en el contexto y la relación estrecha con los sujetos que lo habitan; en una investigación educativa realizada por los propios profesores el distanciamiento es imposible e indeseable.

Para el desarrollo de los estudios, así como lo menciona Eisler (2005), el investigador debe tener un ojo ilustrado que le permita focalizar, tener un manejo de un sistema simbólico para buscar sentidos y significados de las distintas interacciones sociales a través del lenguaje, entender e interpretar las acciones de los sujetos en un determinado en contexto.

Desde estas ideas, es importante evidenciar los seis rasgos del estudio cualitativo y establecer la relación que tienen en mi trabajo de grado, teniendo en cuenta que acudo a este tipo de investigación.

El primer rasgo enuncia que estos trabajos tienden a ser enfocados, por lo tanto, presentan una situación e incluyen todo el contexto. En este caso, tiene gran relevancia la observación y el investigador no debe manipular los hechos, la realidad aparece tal cual está dada, es decir, intacta. Lo anterior, desde mi proyecto de grado, tiene que ver con la focalización del problema, así como con la contextualización de la institución y los sujetos que hacen parte de la situación.

Como segundo rasgo, aparece el ‘yo’ como instrumento. Esto tiene que ver con la sensibilidad que debe tener el investigador al no analizar conductas “objetivas” sino las experiencias y sus significados, se debe manejar un tipo de intuición en la que se reconozcan las intenciones detrás de las acciones de los sujetos.

Como tercer rasgo, encontramos el carácter interpretativo que, según este autor, se puede manifestar en dos sentidos, el primero desde el interés de justificar lo que se ha informado —en ese orden de ideas, explicar lo que ha ocurrido—, y, en segundo lugar, la interpretación tiene relación con la experiencia, es decir, aquel significado que tiene para quienes lo experimentan. Este rasgo tiene en mi proyecto de grado una gran relación al enfatizar el estudio en las experiencias de los estudiantes y sus familias, reconociendo y generando un ejercicio de memoria que permita construir unas narrativas de tipo histórico para la enseñanza de las ciencias sociales.

Como cuarto rasgo aparece el uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto. Allí, se busca y propende por la empatía, el ponerse en el lugar del otro, pues, si bien es cierto que los textos son objetivos, las experiencias no lo son. Haciendo referencia a Eisler (2005), ¿por qué dejar al corazón fuera de las situaciones que

intentamos hacer que los lectores comprendan? Este elemento lo considero bastante relevante, en tanto que mi investigación se centra en los relatos, memorias y experiencias de los estudiantes y sus familias, con el fin de enseñar la historia desde otra perspectiva donde los sujetos sean partícipes de la historia del país.

### ***Diseño en la Investigación Acción.***

Existe una amplia bibliografía que describe los pasos o etapas que se deben seguir al realizar una investigación bajo metodología de investigación – acción; sin embargo, parece claro, que cualquier modelo a seguir debe partir del diagnóstico de una situación problema, cuya solución resulta de la planificación, ejecución y evaluación de acciones conjuntas. (Colmenares E. & Piñero M., 2008).

Teniendo en cuenta que la investigación- acción requiere un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de actividades a desarrollar por el maestro y el investigador. Esta metodología debe apoyarse en un esquema o modelo para la resolución de problemas. Varios autores han presentado modelos y diseños metodológicos, que se han ido ampliando o configurando.

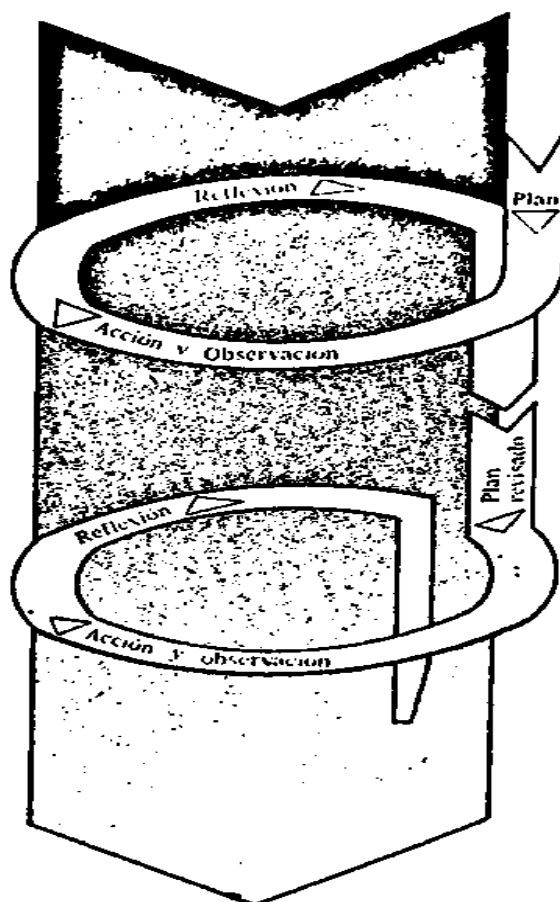
Teniendo en cuenta lo anterior en las siguientes líneas se presentará de manera breve el modelo de Kemis y Mc Taggart (1988). Siguiendo con las ideas de estos dos autores; citados por (Herrerias, 2004)se evidencia la parte critica de la investigación ya que se busca generar un conocimiento emancipatorio a través de la practica pedagógica desde la implicación y participación en el aula por parte de los maestros. De esta manera se genera un diseño curricular en espiral más allá del propuesto inicialmente por Lewis. En este diseño se establecen cuatro fases para propiciar las reflexiones y críticas de la practica educativa por parte del docente.

Fases propuestas por Kemis, Mc Taggart (1988)

- Planificación – plan de acción organizada debe anticipar la acción.

- Acción- es deliberada y reflexiva desde la práctica, los planes deben ser flexibles y estar abiertos al cambio.
- Observación – tiene la función de documentar los efectos de la acción críticamente informada; proporciona la base para la reflexión. “la observación igual que la acción misma, debe ser suficientemente flexible y abierta para registrar lo inesperado” (Kemmis & McTaggart, 1992, pág. 19)
- Reflexión y evaluación – pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se han manifestado en la acción.

La investigación acción es un proceso dinámico en el cual estos cuatro momentos deben ser entendidos en su conjunto, en la espiral de investigación constituida por la planificación, la acción, la observación y reflexión.



*Ilustración 1. Diseño metodológico. Tomado de Kemmis, E. Y McTaggart. (1992)*

### **Contexto de la Institución**

El Colegio Técnico Jaime Pardo Leal se encuentra ubicado en la localidad 15 Antonio Nariño, en el barrio Policarpa, el cual pertenece a la unidad de planeación zonal UPZ Ciudad Jardín.

La institución educativa limita al oriente con la carrera décima sur y el barrio Calvo Sur, al occidente con el barrio Sevilla y la avenida Caracas; al norte con el antiguo hospital San Juan de Dios, y el barrio San Antonio y al sur con el barrio Ciudad Berna sur y el río Fucha.

El Colegio Técnico Jaime Pardo Leal, cuenta con una población de mil cuatrocientos (1450) estudiantes aproximadamente, distribuidos en dos jornadas; en la jornada de la mañana se encuentran los grados de preescolar a quinto y en la jornada de la tarde se ubican los grados de sexto a onceavo grado y dos cursos más de preescolar. Estos son estudiantes entre cuatro y dieciocho años de edad, pertenecientes a estratos uno, dos y tres, no todos vecinos del barrio Policarpa, algunos son residentes de barrios cercanos y localidades limítrofes.

### **Sujetos de la Investigación**

La investigación la desarrolle conjuntamente con los niños y niñas del curso 204, posteriormente 304 del colegio técnico Jime Pardo Leal. Niños y niñas entre los 7 y 10 años de edad que habitan el barrio Policarpa u otros aldeaños como el calvo sur, las cruces, ciudad Berna y ciudad Jardín muy pocos de ellos viven en barrios alejados de la institución.

Proviene de familias conformadas por padre y madre, sin embargo, un gran porcentaje solo vive con uno de ellos y nuevas parejas sentimentales de sus acudientes. En su gran mayoría las familias de los estudiantes se dedican principalmente al comercio de textiles y marroquinería, actividad económica primordial en el barrio

Policarpa. También hay padres de familia que son empleados en restaurantes, hoteles y empresas con jornadas laborales extensas.

Los estudiantes y sus familias en un 80% provienen de diferentes departamentos y municipios del país e incluso un gran porcentaje de países vecinos como Venezuela, Ecuador y Panamá; elemento desde el cual tomo fuerza la investigación. Muy pocos proceden de la ciudad de Bogotá o no se han visto en la necesidad de generar desplazamientos por distintos territorios.

El grupo se caracteriza por participar activamente en las distintas clases y actividades que se realizan en la institución, así mismo al pasar de los años se ha evidenciado un gran cambio en la manera de relacionarse con los otros y enfrentar las problemáticas desde el respeto y el dialogo constante.

### **Diseño de mi investigación**

El diseño de la investigación acción que guiará la realización del proyecto tomará algunos elementos del modelo planteado por (Kemmis & McTaggart, 1992) el cual describe cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión.



*Ilustración 2. Diseño metodológico. Creación propia.*

### **Planificación Transformación Curricular**

En esta primera etapa realice la planeación de la innovación curricular a partir de la secuencia didáctica como herramienta pedagógica, la cual permitió llevar un hilo conductor desde diferentes actividades entrelazadas hacia los objetivos planteados para la práctica; esta herramienta, apoyada de estrategias pedagógicas, permitió promover aprendizajes, experiencias que contribuyeron a la construcción de un relato narrativo coherente con el proceso histórico, experiencias y vivencias de los estudiantes y sus familias, entendiendo las relaciones de ello con la historia de nuestro país.

#### ***Elaboración de una Secuencia Didáctica.***

Según Carlos Rodríguez (2007, pág. 4)

Las secuencias didácticas (SD) quedan configuradas por el orden en que se presentan las actividades a través de las cuales se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El énfasis está, entonces, en la sucesión de las actividades y no en las

actividades en sí, criterio que se justifica por la resignificación que adquiere el encadenamiento de estas.

Esta herramienta permite la reflexión y el cuestionamiento a través de actividades directamente vinculadas, que se proponen en pro de dar solución al problema. A su vez, la secuencia didáctica se encuentra organizada en tres partes: apertura, desarrollo y cierre.

- Actividades de apertura: son aquellas a partir de las cuales se identifican y recuperan las experiencias y a su vez dan paso a las actividades de desarrollo.
- Actividades de desarrollo: son aquellas mediante las cuales se introducen nuevos conocimientos para relacionarlos con los identificados y recuperados en las actividades de apertura.
- Actividades de cierre: son aquellas que permiten a los estudiantes hacer una síntesis de las actividades de apertura y de desarrollo.

### *¿Cómo construí la ruta metodológica a partir de fases?*

En el momento de planear y realizar la ruta de intervención pedagógica, reflexioné en cuanto a los alcances que quería tener con mi investigación, pues, desde su inicio, mi enfoque estuvo dado desde la construcción de una propuesta curricular que permitiera la enseñanza de la historia desde una perspectiva desde abajo, retomando experiencias de los estudiantes, que luego se pondrían en diálogo con las otras vivencias, esto permitiría una historia colectiva, puntos de encuentro y vínculos relacionales.

La planeación de la propuesta curricular se encontró guiada directamente por fases y etapas en conjunto para el logro de los objetivos. En primer momento, se debía generar una aproximación a los estudiantes desde su origen y procedencia, por lo tanto, la primera fase la denominé *Acercamiento al contexto de los estudiantes reconociendo*

*lugares de procedencia y desplazamientos geográficos.* Allí, mi principal objetivo fue tener un primer acercamiento con la vida de los estudiantes y sus familias, donde reconocieran quiénes son y de dónde vienen para generar diálogos de saberes.

En consecuencia, con lo anterior debía generar una serie de actividades que me permitieran recolectar información de manera más profunda sobre los sucesos que han atravesado la vida de los estudiantes, es allí donde aparece la segunda fase: *Recolección de información: reconstruir las historias de vida.* En ella, el objetivo principal fue el conocer el contexto de las familias; para ello, planteé una serie de actividades que permitieran que los estudiantes identificaran los sucesos, tránsitos, desplazamientos y situaciones que han afrontado como familia, eje fundamental de lo que los constituye hoy día. Para este reconocimiento, decidí acudir al diálogo entre estudiantes, padres y abuelos, identificando los lugares de procedencia de cada uno de ellos y las relaciones con los territorios que hoy en día habitan.

En un segundo momento, realicé ejercicios que permitieran establecer la ubicación geográfica y temporal en los distintos desplazamientos que han realizado; para esto, me pareció importante acudir a la cartografía social, herramienta que permite identificar la manera en que los sujetos se relacionan y significan los lugares.

### ***Cartografía Social.***

Se considera como una herramienta de trabajo que permite que personas de determinada población discutan y concreten puntos de vista, información y conocimientos sobre la realidad del territorio donde habitan u otro del cual se vean beneficiados o afectados. “Es una herramienta que permite vislumbrar cómo, en nuestros espacios, se están materializando las relaciones económicas, políticas, culturales, éticas, raciales y de género, resultantes de las transformaciones por las cuales pasa el mundo actual” (Herrera, 2008, pág. 6)

La cartografía social es una metodología nueva, una alternativa que les permite a las comunidades construir un conocimiento integral de su territorio para que puedan elegir una mejor manera de vivirlo, proponiendo así opciones encaminadas hacia la construcción de conocimientos para asumir una postura determinada y reflexionar sobre los procesos de cambio que se deben efectuar para mitigar la brecha existente en la sociedad, siendo así “un gran potencial para diseñar el cambio y construirlo libremente. Esa visión estratégica no es una utopía. Debe haber un reconocimiento, oportunidad en la toma de decisiones y libertad para generar acciones en el futuro” (Habegger, 2006, pág. 11).

Una manera de realizar las representaciones dentro de la cartografía social son los mapas, ya que se muestran como una visión instantánea del momento en el cual se realiza la actividad y transmiten una imagen determinada sobre un territorio específico que está en constante cambio, en donde las fronteras, ya sean reales o simbólicas, cumplen un papel encaminado a establecer límites bajo parámetros sociales, económicos, políticos y culturales.

Posteriormente, en esta misma fase, planeé la realización de cartas y escritos que expresaran las vivencias y experiencias, tomando como punto de partida la migración. Para esto, acudí a los relatos de vida donde existen unas “narrativas de vida”, en las que se encuentran la autobiografía, la biografía, la historia oral, historias de vida, diarios y cualquier otra forma de reflexión oral o escrita que utilicé la experiencia personal. Es importante destacar que allí intervienen las vivencias de los sujetos partiendo desde lo contextual y cercano a ellos mismos generando una mayor significación y relevancia en aquello que ellos mismos relatan. La narrativa y la vida van juntas y, por tanto, el atractivo principal de la narrativa como método es su

capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido.

### ***Relatos de vida.***

Desde lo mencionado en líneas anteriores, en este proyecto se acudió a la investigación acción; sin embargo, se tomaron algunos elementos narrativos, los cuales reconocen que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. La narrativa entendida como el método de investigación en donde se busca caracterizar los fenómenos de la experiencia humana desde los relatos e historias de cada uno de los sujetos.

En este caso, hare hincapié en el relato de vida: entrevistas biográficas cuyo objetivo es la narración de la vida. En ellas, los sujetos entrevistados son inducidos a reconstruir su historia, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que recuenten su vida. Esta reconstrucción narrativa, además, no debe quedar en una suma de datos o hechos sueltos, es una oportunidad para dar sentido a su vida y elaborar una identidad narrativa. Parafraseando a Botía, Segovia y Fernández (2001), en una trayectoria de vida, suelen destacar determinados acontecimientos (traslado de ciudad, sucesos familiares o individuales, experiencias) que producen un «cambio de rumbo» en su carrera o vida, los cuales –vividos o experimentados como traumáticos, o que han motivado otros desarrollos ulteriores– han contribuido a cambiar o girar su trayectoria de vida o identidad profesional.

Teniendo en cuenta los aportes e ideas de Larrosa, Arnaus, Ferrer y Lara (1995), la investigación narrativa en las ciencias sociales es una forma de narrativa empírica en la que los datos empíricos son centrales para el trabajo. La inevitable interpretación que se produce –intrínseca incluso en el proceso de recogida de datos– no coloca a la

narrativa dentro de la ficción, aunque el lenguaje de la investigación narrativa está profundamente ligado con términos derivados de la crítica literaria de la ficción.

Estos autores, a su vez, evidencian diversos métodos de recogida de datos donde el investigador y practicante trabajan conjuntamente. Entre ellos, encontramos notas de campo de la experiencia compartida en anotaciones en diarios, transcripciones de entrevistas, observaciones de otras personas, acciones de contar relatos, escribir cartas o producir escritos autobiográficos, documentos (como programaciones de clase y boletines), materiales escritos como normas o reglamentos, o a través de principios, imágenes, metáforas y filosofías personales.

Luego del reconocimiento del contexto de los estudiantes y sus familias, planifiqué la tercera fase, denominada *Compartir experiencias con el fin de establecer relaciones y diferencias: generar lazos de solidaridad y fraternidad*. En esta fase, el objetivo principal era que los niños y sus familias fueran protagonistas de sus propios relatos e historias, que en voz de ellos se escucharan las anécdotas, los sucesos que han vivido, el porqué de sus tránsitos y qué sentimientos les generaban. Una fase para escuchar al otro e identificar puntos de encuentro entre las historias individuales que luego se convertirían en historias colectivas. Para esta fase, se acudió principalmente al conversatorio y algunos padres quisieron desarrollar el taller educativo a partir de la posibilidad creativa que ofrece para la socialización de sus experiencias.

#### ***Conversatorio y taller educativo.***

El taller es concebido como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en la que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz de un proceso pedagógico, orientando una comunicación constante con la realidad social y con un equipo de trabajo formado por docentes, familias y estudiantes, donde cada uno hace sus propios aportes específicos.

El taller se propone como una nueva forma pedagógica donde el estudiante empieza a conocer su realidad objetiva desafiando un conjunto de problemas específicos con un grupo de docentes; es visto de igual manera desde la reunión de trabajo de participantes en pequeños grupos o equipos, generando aprendizajes prácticos según los objetivos que se propongan, puede desarrollarse en un espacio al aire libre donde se realicen actividades prácticas, manuales o intelectuales.

En este orden de ideas, la última fase planificada fue *Establecer relaciones entre las historias y memorias familiares y la historia de nuestro país*. Como su nombre lo indica, en esta etapa lo que se buscaba, principalmente, era que las historias colectivas que se construyeran se pudieran relacionar con los sucesos acaecidos en Colombia, puesto que, precisamente, hacen parte de la enseñanza de la historia reciente. De esta manera, se generarían los elementos, relatos y escenarios propicios para la enseñanza de la historia desde una perspectiva desde abajo.

#### ***Diseño General de la Propuesta Curricular.***

<b>Momentos</b>	<b>Planteamiento general</b>
<u>Acercamiento</u>	Aproximación entre estudiantes y maestro desde la procedencia y entorno familiar. Introducción a los conocimientos transversales del cambio curricular.
<u>Contexto de las familias</u>	Posibilitar espacios en los que se genere información: reconstruir las historias de vida de los estudiantes y sus familias. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que los estudiantes realicen una primera indagación con sus padres sobre sus lugares de procedencia.</li> <li>• Realización de ejercicios que permitan establecer la ubicación geográfica y temporal de los distintos desplazamientos que han realizado.</li> <li>• Realización de entrevistas semiestructuradas.</li> <li>• En familia, elaboración de cartas y escritos que expresen las vivencias y</li> </ul>

	<p>experiencias, tomando como punto de partida la migración.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de talleres educativos en los que los niños expresen sus ideas y sentimientos mediante muestras artísticas.</li> </ul>
<u>Compartir experiencias</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que los estudiantes socialicen sus historias con sus compañeros con el fin de encontrar lazos o distancias en aquello que han vivido ellos y sus familias.</li> <li>• Generar espacios en que los padres de los estudiantes sean quienes sean los protagonistas de algunas clases, contando sus historias y socializándolas con los niños.</li> <li>• Realización de conversatorios entre los padres de familia.</li> </ul>
Estableciendo relaciones	<p>Partiendo de las historias de los niños, generar puntos de partida con el fin de establecer relaciones y lazos con la historia que se ha vivido en nuestro país. Que los estudiantes comprendan que son sujetos históricos y sus vivencias no son alejadas, es decir, que hacen parte de la historia legitimada, de la memoria oficial y contrahegemónica que existe alrededor de los distintos hechos.</p>

*Tabla 1. Diseño general curricular. Fuente propia.*

*Propuesta Curricular (anexo n°. 1):* [..\SPI\PLANEACION PROPUESTA CURRICULAR.xlsx](#)

En síntesis, cuando se plantea la propuesta curricular sus componentes son entendidos desde las cuatro fases; la primera, *acercamiento al contexto de los estudiantes reconociendo lugares de procedencia y desplazamientos geográficos* con el objetivo de conocer en lugar de origen de los estudiantes y sus familias. La segunda, *recolección de información: reconstruir las historias de vida.*

La tercera *compartir experiencias con el fin de establecer relaciones y diferencias: generar lazos de solidaridad y fraternidad* y, por último; *establecer relaciones entre las historias y memorias familiares y la historia de nuestro país.* Para llevar a cabo estas fases se acudió a la secuencia didáctica como herramienta que permite generar un hilo

conductor entre cada actividad asignada a cada etapa que fueron explicadas detalladamente en párrafos anteriores.

### **Acción y Observación**

En este momento metodológico de la investigación se llevó a la práctica todo aquello que fue planeado en la propuesta curricular, desde la acción se reconocen los aciertos, dificultades de la planeación desde su implementación. En la acción se llevó a la práctica la teoría, experimentado desde la realidad.

La investigación se realiza por medio de la observación de las situaciones reales de la comunidad en cuestión y los datos surgen de la interacción entre el maestro-investigador, el estudiante y la situación real. Este tipo de investigación fue pertinente, puesto que permite una estrecha relación entre el estudiante y el maestro con el fin de generar un ejercicio de memoria donde los estudiantes se puedan reconocer como sujetos históricos.

La investigación acción tiene gran variedad de mecanismos, como cuestionarios, diario de campo, entrevistas, diarios viajeros, experiencias de vida y estudios de caso. La aplicación de instrumentos de la etnografía permite ir definiendo los procedimientos y los instrumentos más adecuados para la realización de investigaciones productivas en poblaciones vulnerables con necesidades de soluciones concretas y efectivas.

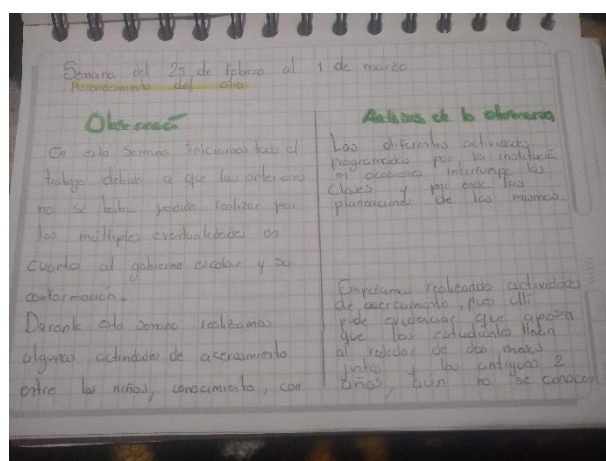
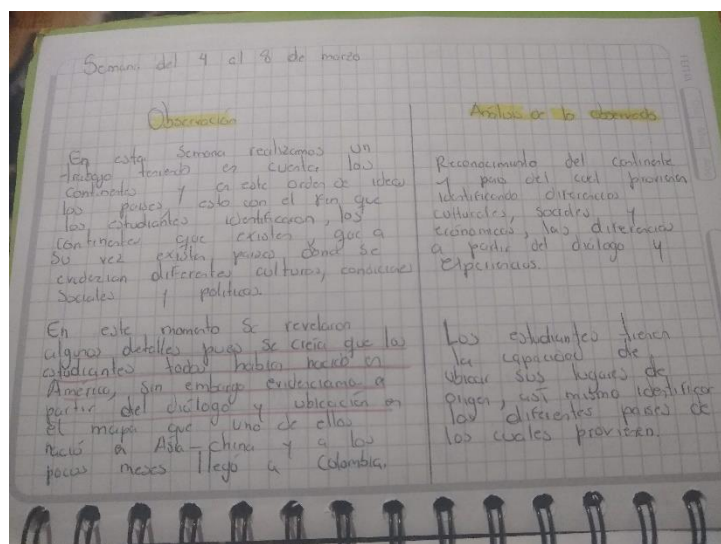
En la investigación realizada acudí a una serie de instrumentos para la recolección de datos que pidieron evidenciarse y documentarse a partir de la observación activa de manera paralela a la acción. La observación debe presentarse de manera flexible y abierta a la propia experiencia para registrar lo espontáneo e inesperado de la práctica.

Teniendo en cuenta lo anterior se utilizaron una serie de instrumentos que se encontraron pertinentes para el estudio de la problemática y la recolección de evidencias; entre los que se encuentran:

- Diarios de campo: herramienta o elemento importante para el desarrollo de la investigación planteada por parte de los investigadores; en este se realizaron registros de lo observado en cada intervención ejecutada, para luego pasar a un análisis, reflexión e interpretación de los hechos sucedidos en el aula, lo que ayudo dar paso a la sistematización de la experiencia.
- Entrevistas semiestructuradas: permitieron activar la memoria de los sujetos con el fin de reconstruir las microhistorias que hacen parte del marco global para la enseñanza de la historia.
- Planeadores: estos se establecieron previamente a cada sesión, lo cual ayudo a realizar una organización del camino o la ruta que se quiere desarrollar durante las intervenciones en pro del proyecto de investigación.
- Rejillas de información obtenidas: a partir de estas se permitió un rastreo de información y documentos que permitan enriquecer la investigación.
- Registro fotográfico y video gráfico: estos se obtuvieron a lo largo de las intervenciones y experiencias como material importante para el proceso investigativo planteado.

### **Reflexión**

El último momento de la parte metodológica de la investigación correspondió a la reflexión de la información obtenida a través de la práctica y las experiencias vividas. Para realizar esta reflexión fue necesario acudir a una serie de elementos para el análisis, la categorización y matrices de organización de información. En los diarios de campo genere un esquema de análisis desde la observación y análisis de los observado, así como se presenta en la siguiente ilustración.



**Ilustración 3** Diario de campo análisis.

Luego de consignar lo observado y el análisis respectivo de lo descrito, decidí acudir a una categorización, es decir, generé un formato donde se encontraron consignados los conceptos teóricos planteados inicialmente el cual se fue nutriendo desde los hallazgos, frases, conversaciones con padres y estudiantes que correspondían o podían tener relación con cada una de las cinco categorías. Una vez realizaba el análisis en el diario de campo, subrayaba lo propio de cada referente teórico y lo consignaba en el formato para la reflexión e interpretación.

<b>Categorías</b>	<b>Análisis de la información</b>
Historia desde abajo	
Memoria	
Enseñanza de la historia	
Solidaridad	
Innovación curricular	

*Tabla 2. Categorización*

Así mismo transcribí las conversaciones, audios de las entrevistas de los niños y padres con el fin de enriquecer la matriz desde las diferentes técnicas utilizadas. Los trabajos, dibujos y escritos de los estudiantes se convirtieron en un insumo bastante importante puesto que recoge las voces, citas enunciadas por ellos y sus familias a la luz de los aprendizajes y las categorías.

Los anteriores elementos me permitieron generar una reflexión constante de mi labor y las acciones que estaba llevando a cabo en aras del diseño curricular alternativo. Esta reflexión permitió realizar una interpretación de la información a la luz de los objetivos propuestos y las categorías de análisis; identificar realmente los alcances y dificultades que se presentaron tanto en la planeación, como en la acción y que elementos aparecieron en el tránsito de la investigación.

## **Capítulo IV**

### **Tejiendo Experiencias e Historia en la Escuela**

El capítulo presenta la reconstrucción del proceso llevado a cabo, con base en la información recogida y analizada de los estudiantes del curso 204 durante el año 2018 y 304 durante al año 2019. Mediante diarios de campo, registros audiovisuales y trabajos de los estudiantes; de esta manera, se generó un análisis de experiencias orientado desde la pregunta de investigación y sus objetivos.

En primera medida, se realiza un análisis de la observación tomando como base la información proporcionada por el diario de campo y los registros audiovisuales, y se contrastan las vivencias de los dos espacios abordados a la luz de la formación política. Este análisis se realiza teniendo en cuenta cada una de las categorías del marco teórico.

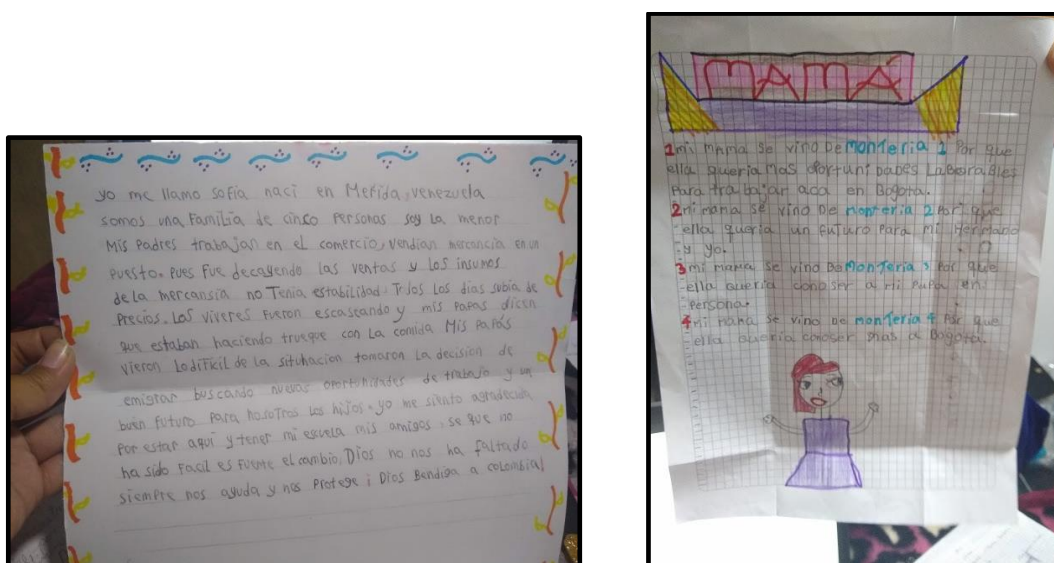
En un segundo momento, se identifican puntos de encuentro y desarticulación desde la experiencia vivida en los dos escenarios con respecto a las categorías; luego de ello, se plantea una reflexión de orden metodológico donde se evalúan la pertinencia e impertinencia de las herramientas utilizadas en la propuesta pedagógica.

En un cuarto momento, se plantean los aportes a la línea de investigación donde se presentarán los hallazgos referentes a la formación política. Por último, se concluye con una reflexión que detalla el cumplimiento de los objetivos trazados e, igualmente, realiza una descripción del aprendizaje reflejado en nuestro crecimiento como maestros en formación.

#### **Contexto**

En la Institución Educativa Distrital Jaime Pardo Leal, fue pensada, diseñada, acogida y ejecutada la propuesta pedagógica con el curso 204 y luego 304 de la jornada mañana. Allí, se evidenció la cantidad de estudiantes provenientes de varias ciudades y municipios del país, e incluso de otros países. Lo anterior, como un ejemplo de

migraciones tanto internas como externas debido a varias circunstancias que aquejan a las familias colombianas. Estas migraciones se pudieron evidenciar en los relatos de los estudiantes, donde manifiestan que razones como la falta de oportunidades, trabajo, pobreza, arraigo familiar y desplazamiento forzado fueron situaciones que llevaron a sus familias a tomar la decisión de dejar sus lugares de origen.



**Figura 4.** Relatos de dos estudiantes con respecto a las razones de sus migraciones.

De allí surgió la necesidad de pensar en una propuesta que permitiera enseñar las ciencias sociales y en especial la historia de una manera contextual, reconociendo las narraciones y ejercicios de memoria de los niños y sus familias, entendiendo que cada uno de ellos es un sujeto histórico con gran incidencia en la historia de Colombia y alejándonos, quizá, de aquello que ha permanecido en los textos y escenarios escolares: los “próceres” y “héroes”, elementos coyunturales que muchas veces se encuentran distantes de los estudiantes.

Para llevar a cabo esta propuesta, se generó tanto una ruta metodológica como un cronograma que posibilitara escenarios pedagógicos en los que los niños contaran su historia desde un ejercicio de memoria, teniendo como tema central la migración; así

mismo, involucrar a sus familias, entendiendo que son sujetos importantes y parte de la historia de Colombia.

Para el desarrollo de la propuesta pedagógica, se establecieron cuatro fases, cada una de ellas con un propósito, actividades, tiempos y criterios de evaluación definidos: **fase 1**, acercamiento al contexto de los estudiantes reconociendo sus lugares de procedencia y desplazamientos geográficos; **fase 2**, recolección de información que permita reconstruir las historias de vida; **fase 3**, compartir experiencias con el fin de establecer relaciones y diferencias, y, de igual manera, generar lazos de solidaridad y fraternidad; y **fase 4**, establecer relaciones entre las historias y memorias familiares y la historia de nuestro país.

### **Acercamiento Reconociendo Lugares de Procedencia y Desplazamientos Geográficos**

Para este primer momento, se establecieron unos propósitos orientados a identificar los desplazamientos que han tenido los niños y sus familias con respecto al lugar de procedencia, reconociendo aspectos de origen, apegos y costumbres de cada una de las familias. Para ello, se realizó una actividad inicial conocida como el “juego del reloj”, donde los estudiantes establecían horarios de encuentro con varios compañeros; en este momento, respondían preguntas sobre el nombre, edad, gustos, asignatura preferida, entre otros, adicional a ello, si a sus compañeros les surgía alguna pregunta, podían hacerla con el fin de conocer mejor a cada uno de los estudiantes.

Esta actividad permitió que los niños se acercaran un poco más al otro, pues, si bien es cierto que comparten todos los días el mismo espacio (colegio, aula), realmente no conocen mayores aspectos del otro e incluso en ocasiones ni siquiera su nombre, pues las relaciones que establecen son más cercanas con algunos grupos o sujetos específicos.

Luego de este primer acercamiento, en el marco de las clases de ciencias sociales, realizamos un ejercicio desde el tema de los continentes donde los estudiantes identificaron sus características, la manera en que se formaron y que a su vez contienen países los cuales tienen condiciones sociales, económicas y culturales distintas que los diferencian e identifican. Este ejercicio permitió develar otros aspectos de los estudiantes, pues se conocía que algunos de ellos provenían de otros países, sin embargo, no se sabía que uno de ellos provenía incluso de un continente distinto: Asia.

Al evidenciar el mapa y empezar a identificar elementos de los continentes, el estudiante pidió la palabra y en este momento empezó a enunciar detalles de China, allí creí que tenía un gusto por este país, sin embargo, al seguir indagando, comentó a todo el grupo que él había nacido allí, vivido hasta los cinco años y luego de ello había llegado a Colombia con su familia. Lo anterior generó curiosidad a sus compañeros quienes empezaron a preguntar, el estudiante, pidió que en la siguiente clase pudiese exponer algunos aspectos sobre China y su vida, y, de igual forma, sus compañeros formularían preguntas para realizarle.

En ese mismo ejercicio, se evidenció que tres estudiantes provenían de Venezuela, una niña de Panamá y los demás de Colombia; sin embargo, la gran mayoría de ellos eran originarios de municipios, departamentos y ciudades fuera de la capital del país; algunos provienen del Tolima, Nariño, Manizales, Montería, Boyacá e incluso de distintos municipios de Cundinamarca (Funza, Fusagasugá, Sibaté o Soacha). Lo anterior da cuenta de los tránsitos que han realizado los estudiantes y sus familias.

Es así como los estudiantes solicitaron a sus compañeros provenientes de otros países que mediante un conversatorio les comentaran algunos aspectos, sentimientos, experiencias y detalles de la vida en sus países. Los tres estudiantes venezolanos decidieron comentar su historia y los sentimientos que genera estar lejos de su país.

Empezaron manifestando las diferencias que existen en cuanto a la educación, pues allí no veían tantas materias y sólo tenían una maestra, asimismo, el inglés no era una asignatura, lo cual había sido un gran cambio y les apareció complicado adaptarse a la educación colombiana. De igual forma, les manifestaron algunas diferencias a sus compañeros en cuanto al transporte y los servicios, pues allá no pagaban y todo era gratuito, y el uniforme e incluso el clima, pues, así como lo expresó uno de los estudiantes, “allá todo el tiempo hace sol”. Así mismo, manifestó lo siguiente:

Me vine de Venezuela porque mis papas tuvieron otro hijo y querían que estuviéramos bien, estaba muy cara la comida, había saqueos y murieron muchas personas. En Venezuela la tierra es muy caliente, no hay casi agua, yo extraño el colegio en el que estudiaba, tenía cuatro pisos y una cancha muy grande, pero hay un gran problema, si uno se enferma y va al hospital no lo atienden porque no hay medicinas. (Estudiante 1 proveniente de Venezuela, 2019)

De igual manera, manifestaron la falta que les hace sus familiares, pues los tres sólo vinieron a Colombia con sus padres, quedando en Venezuela los abuelos tíos y primos. Sin embargo, comentaron que la idea es volver a su país luego de que pase la crisis, así como lo denominan ellos, pues, a causa de la carestía y la falta de alimentos, tuvieron que salir de su lugar de origen.



**Figura 5. Fotografía de estudiantes provenientes de otros países comentando su historia.**

Las anteriores experiencias generaron gran curiosidad en los demás estudiantes, por lo cual se asignó un trabajo para seguir indagando y profundizando en la vida de cada uno de ellos, pues les pareció interesante conocer aquellos aspectos sobre los que no habían tenido la oportunidad de dialogar con los demás.

El trabajo básicamente se centraba en contar la historia individual de cada uno de los estudiantes teniendo en cuenta los orígenes e historia de su familia; para ello, debían escribir el nombre del lugar donde nacieron, ubicarlo en un mapa y escribir la procedencia de sus padres, así como formular alguna pregunta que deseaban hacerle a sus compañeros para conocer otros elementos de las diferentes ciudades e incluso países.

La anterior actividad permitió reconocer que no todos los estudiantes provienen de países de América, uno de ellos proviene de China, lo cual generó una gran curiosidad en sus compañeros, quienes empezaron a formular preguntas e interesarse por las experiencias de los otros; así mismo, se pudo identificar las diferencias a las cuales se ven enfrentados y los sentimientos que esto les genera.

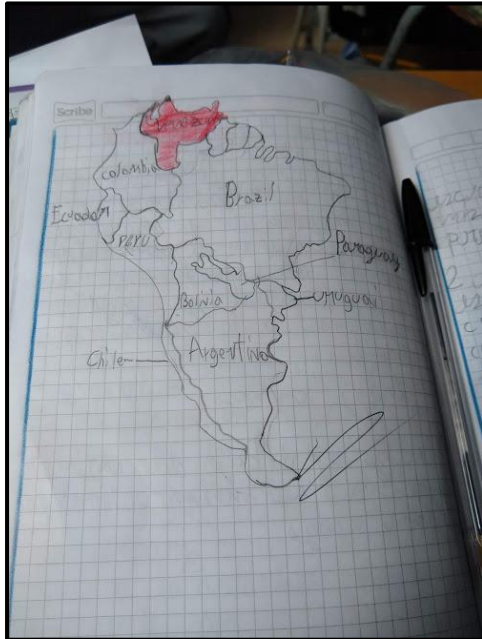
Según los relatos previos de los estudiantes, las migraciones se dieron a partir de la falta de dinero, la barrera del lenguaje, las pocas posibilidades de conseguir un empleo y la falta de apoyo y afectos familiares. En el caso de los estudiantes de Venezuela, centraron su relato en aquellos elementos que extrañan y que aquí en el nuevo país, Colombia, no han podido tener; por ejemplo, gratuidad de los servicios, diferencia en la educación y en el clima, y, siendo uno de los elementos más relevantes, estar alejados de sus familias y no poderlos tener cerca en distintas ocasiones y eventos familiares. Así mismo, son ellos mismos quienes manifestaron la posibilidad de volver a sus casas, pues sólo están en Colombia de manera momentánea mientras sus situaciones se resuelven o mejoran. En palabras de uno de ellos:

En Venezuela, todos los servicios son gratis, mis papás no tenían que pagar nada, en cambio aquí tienen que pagar arriendo y hasta el agua... en el colegio usábamos un mono y una camisa blanca, pero no teníamos la clase de inglés. (Estudiante 1 proveniente de Venezuela, 2019)

En las siguientes sesiones, continuamos con el trabajo de contar aspectos previos de la vida de cada uno de los estudiantes, así que allí cada uno iba comentando su nombre, edad, lugar de procedencia y el de sus padres, e igualmente, lo iba ubicando en un mapa dispuesto. Esto llamaba la atención de los demás y, así mismo, quien estaba exponiendo sentía gran agrado por ser escuchado. En esta actividad se pudo identificar que las edades en las que oscilan los niños y niñas son entre los 8 y 9 años, solo tres tienen actualmente 10 años debido a pérdidas de año o situaciones familiares que los han hecho abandonar los colegios por algunos periodos de tiempo.

Así mismo, los lugares de proveniencia varían, pues alrededor de 16 estudiantes nacieron en Bogotá, sin embargo, no sucedió lo mismo con sus padres, pues provienen de otros lugares del país. De igual manera, aproximadamente 18 estudiantes nacieron en otros países como China, Venezuela y México, y otros lugares de Colombia como

Nariño, Fusagasugá, Medellín, Valledupar, Cúcuta, Huila y Caldas; lugares de los cuales vinieron con sus familias por razones económicas, sociales e incluso como un reflejo de la violencia que se vivió por mucho tiempo en nuestro país.



**Solución**

1 cancho dijo que el era de china, en tose  
 se viviera yo quiera como era la comida de mi  
 2 yo me hama la tén sofía naranja Alarcón  
 yo tengo 10 años, 2 hermanos, yo vivo con  
 mi tía, mi otra tía, mi mamá, hermano, mi hermana  
 yo yo nací en Bogotá, mi mamá nació en medellín  
 mi papá nació en medellín.

2 tengo 10 años  
 tengo un hermano pequeño  
 tiene 3 añitos  
 vivo con toda mi  
 familia con mis padres  
 yo nací en valledupar  
 y mis padres nacieron  
 también en valledupar  
 por eso mis padres  
 y yo nacimos en  
 esa región igual mi  
 hermano

**Preguntas**

1. ¿cómo son los Perros?  
 ¿cómo es la comida  
 ¿cómo son los cent  
 comerciales?

①  
 ② mellamo: sofía BELEN vivanza sarandé  
 edad: 9 años  
 ¿cuantos hermanos?: somos tres David Lisbe  
 ¿con quien vive?: con mamá, papá, mis hermanos  
 nacimiento: medellín  
 donde son mis padres: mi mamá es de ecu  
 papa es de ecuador

Figura 6. Ejemplos de narraciones de los estudiantes en cuanto a su procedencia.

Luego de las sesiones de reconocimiento acerca de elementos previos sobre la vida de los estudiantes, continuamos con una actividad que permitiera involucrar a las familias, pues tiene que ver con las razones de las distintas migraciones que han realizado y por qué hoy día se encuentran en Bogotá. Muchos de los estudiantes no tenían conocimiento frente a los distintos desplazamientos y las razones de estos, por ello investigaron y dialogaron con sus familiares con el fin de obtener respuestas. Posterior a la indagación, debían presentar su historia a través de una narrativa, una carta que permitiera demostrar su procedencia y los distintos desplazamientos.

Entre las principales razones que los niños y sus familias plasmaron mediante la narrativa se encuentra la falta de oportunidades laborales y académicas, por lo cual vieron en la ciudad un escenario que permitiría un “mejor futuro”. Igualmente, se encontró una fuerte incidencia por parte de la violencia vivida en los lugares de procedencia en el tránsito de manera obligada hacia la ciudad, lo cual trajo consigo desplazamientos forzados, generando rupturas a nivel familiar y abandono de propiedades en búsqueda de mejores condiciones de seguridad y bienestar familiar. Algunos evocan recuerdos con nostalgia, porque para ellos no ha sido fácil adaptarse y reorganizar su vida en la ciudad, dejar su cotidianidad y empezar a construir una vida nueva lejos de sus arraigos. Ha sido complicado porque se enfrentan a situaciones desconocidas; sin embargo, es la única salida que encuentran a las distintas situaciones que se presentan.

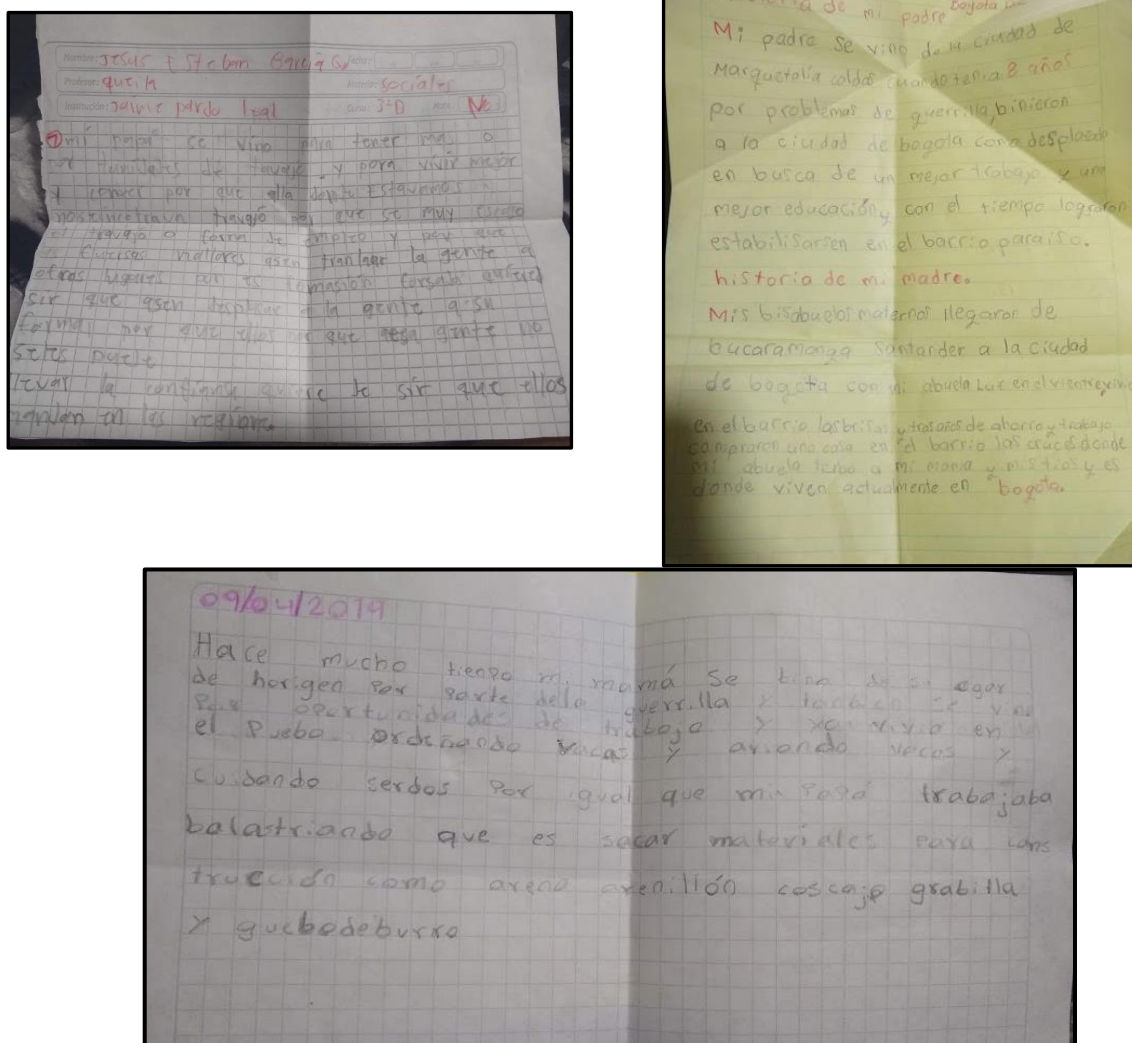


Figura 7. Fotografías de los relatos de los estudiantes.

Las narrativas dan cuenta de que las oportunidades económicas de tipo laboral son uno de los principales elementos que movilizan a las personas, la angustia por no conseguir un trabajo genera la necesidad de migrar, quizá con el ideal de llegar a una capital con mayores posibilidades para todas las personas. No obstante, en algunas narraciones de los niños, sus padres se desilusionaron al entender que no era tan fácil como creían, si bien es cierto que llegaron a una ciudad más grande, las ofertas no son las suficientes para toda la población que migra.

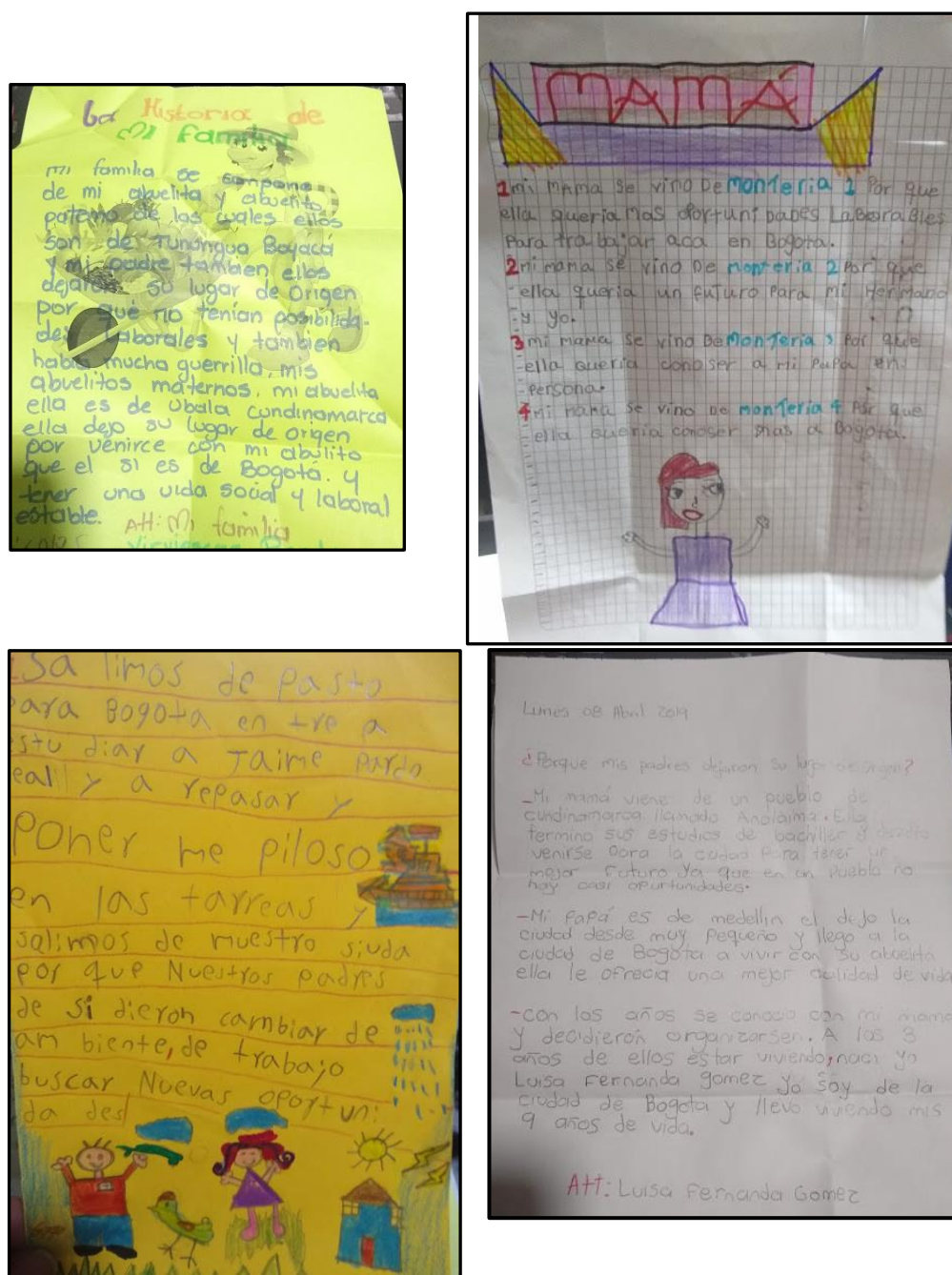
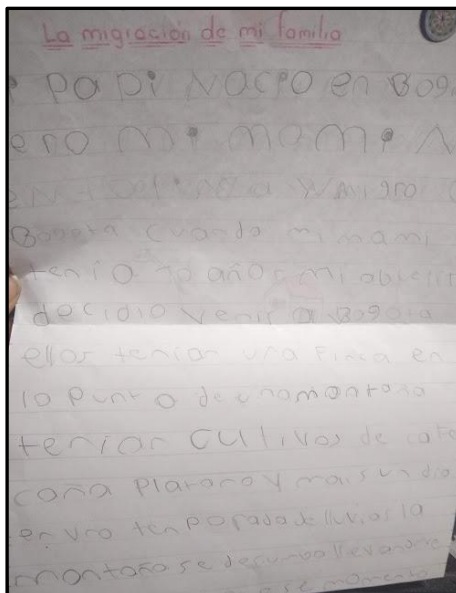


Figura 8. Fotografías de narraciones que evidencian las razones de tipo laboral.

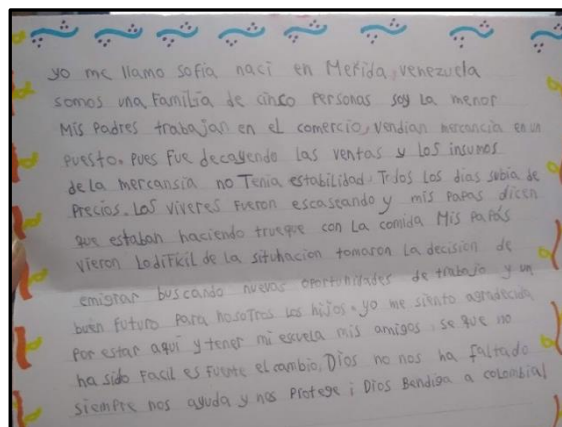
Otros elementos que empiezan a aparecer son las historias contadas desde los abuelos, quienes tienen una gran incidencia en la vida de los niños. Algunas de las migraciones de familias donde su sustento era la agricultura se produjeron tras sufrir afectaciones por el clima, catástrofes que ocasionaron pérdidas en los cultivos; las

familias tuvieron que buscar una solución a su situación económica, dejando su legado, costumbres y actividades ligadas a la vida campesina, optando por trasladarse a la ciudad.



**Figura 9.** Narración que evidencia la incidencia de los abuelos y actividades agrícolas en el desplazamiento.

En el caso de los estudiantes de origen venezolano y otros países (Panamá, México y Ecuador), manifestaron que la crisis que atraviesa su nación de origen fue uno de los detonantes para salir, ya que las condiciones económicas impedían que siguieran subsistiendo. Es así como relatan el proceso que tuvieron para que hoy día se encuentren en Colombia, el cambio de papeles, legalización y así mismo los sentimientos encontrados por estar alejados de toda su familia.



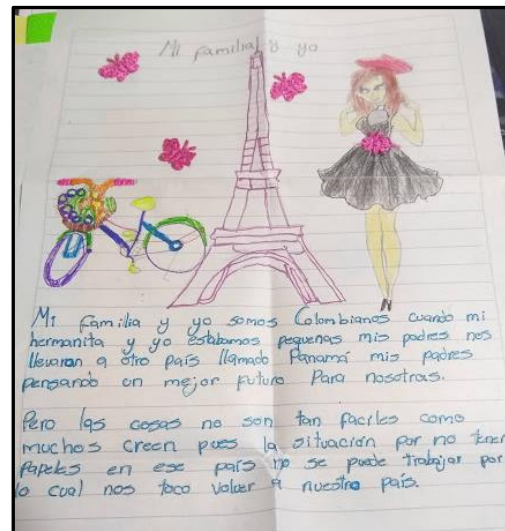
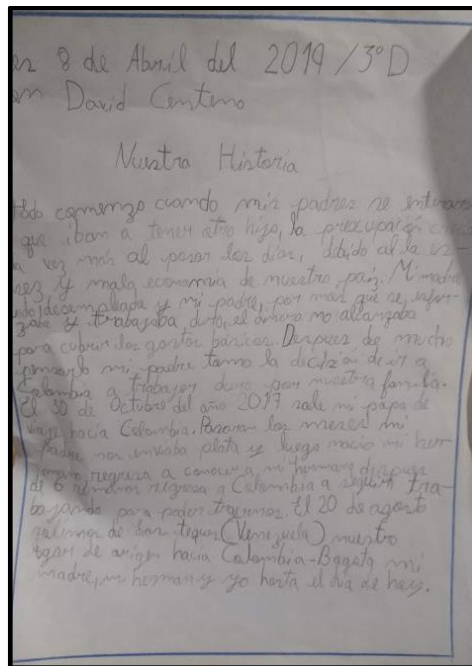
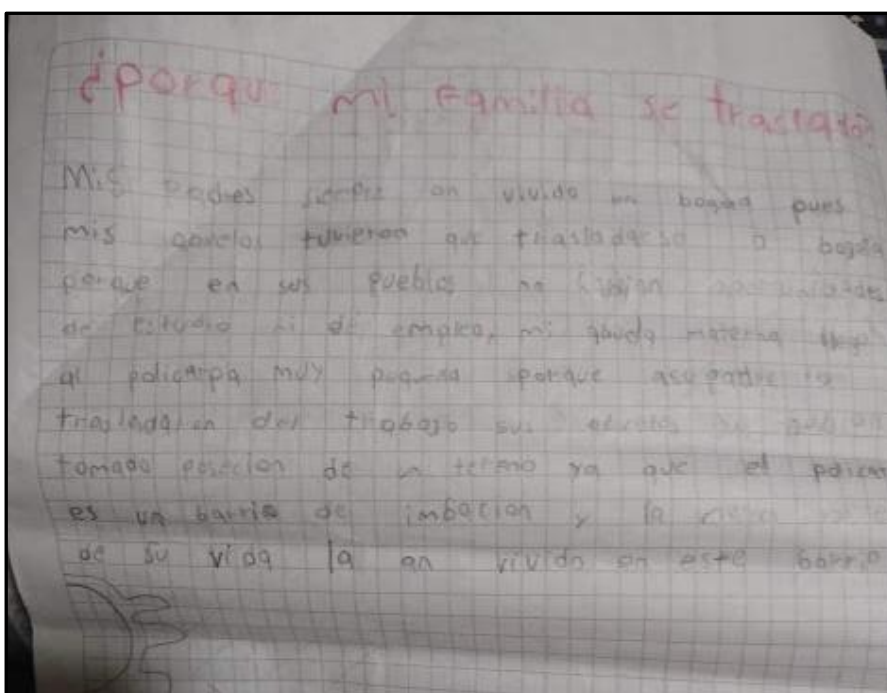
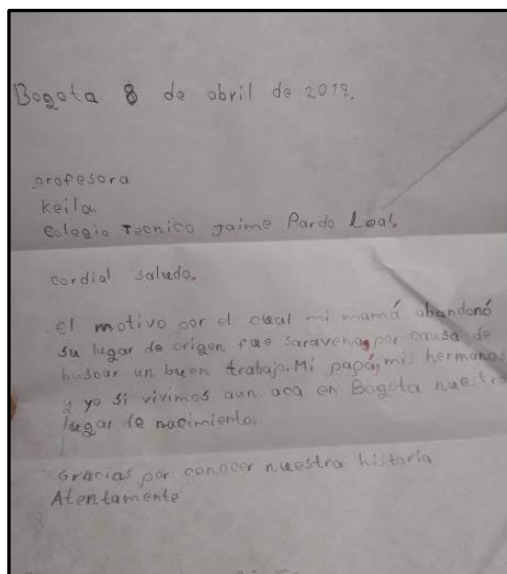


Figura 10. Relatos de estudiantes provenientes de otros países.

Así como la mayoría de los estudiantes y familias provienen de otros lugares distintos a Bogotá, también encontramos otros que siempre han vivido en la capital, sin tener alguna necesidad para migrar, pues a pesar de las dificultades, han encontrado condiciones adecuadas para vivir.





**Figura 11. Relatos de estudiantes y familias que siempre han vivido en Bogotá.**

Las anteriores narraciones, más allá de recolectar información de manera conjunta con las familias, fueron un escenario idóneo para que los estudiantes conocieran aspectos de su vida. Vale aclarar que muchos de ellos no conocían los lugares de origen tanto de sí mismos como de sus padres; esta actividad no solo permitió el reconocimiento, sino también generar relaciones con sus padres, al indagar aspectos de sus vidas de años pasados. Requirió un ejercicio de memoria, al recordar en el presente situaciones del pasado y hacerlas comunicables, generando relatos con significados e incluso sentimientos encontrados.

Estas narraciones nos permiten entender la memoria desde dos tipos. En primer lugar, una memoria habitual que tiene que ver con aquellas maneras cotidianas de relación y comportamientos enmarcados y repetidos por los miembros de un grupo social. Por otro lado, la memoria narrativa, donde el sujeto construye el sentido del pasado, una memoria que se expresa en un relato comunicable. La memoria tiene un papel significativo como mecanismo cultural para fortalecer la pertenencia de grupos o comunidades, pues la referencia a un pasado común permite generar lazos de

solidaridad, ayudando a enriquecer y fortalecer las relaciones del grupo. Es así como me identifico con las ideas de Halbwachs (1992) quien acude a la idea de marcos sociales.

Es importante evidenciar la memoria como un motor para el aprendizaje en los estudiantes, donde ellos pueden autogestionar dicho proceso, una manera en que puedan aportar, indagar e involucrar las voces de la comunidad para su crecimiento no solo cognitivo sino social y político.

La memoria en relación con la escuela permite formar estudiantes conscientes de los procesos significativos del contexto que los rodea, donde no solo conocen el pasado, sino que lo analizan con categorías y sucesos del presente para entender hechos que evidencian en el transcurso de su vida.

Luego de estas actividades que posibilitaron comprender las razones de los desplazamientos, se continuó con la creación de un libro titulado “Mi historia”, en el cual se consignaron todos los trabajos que se iban realizando en torno a la memoria e historia de cada uno de los estudiantes. La portada de estos libros fue decisión de cada uno de ellos, allí se pudieron evidenciar algunos de sus gustos e incluso arraigos, estableciendo elementos familiares, culturales y significados que han construido a través de los años.

En concordancia con lo anterior, se llevó a cabo una actividad que consistió en realizar un mapa en el que se evidenciara claramente el recorrido que siguió cada estudiante y su familia desde su lugar de origen hasta la ciudad de Bogotá; lo anterior viabilizó que cada experiencia se socializara y se pusiera en escena con el fin de generar un mapa colectivo en el cual se demostraran todos los tránsitos de los estudiantes, entendiendo y deduciendo relaciones entre ellos, ya sean de tipo cultural o geográfico.

La anterior actividad evidencia el aprendizaje desde el hacer, pues si bien ya habían dialogado frente a sus lugares de origen y las razones que motivaron estos desplazamientos, aun no lo habían ubicado en el mapa de manera colectiva, en función de establecer relaciones y deducciones con respecto a los lugares que más tuvieron desplazamientos debido a las diversas situaciones del país, las cuales los niños enunciaron claramente en sesiones anteriores (falta de oportunidades, pobreza, desplazamiento forzado, arraigo familiar e incluso catástrofes naturales).

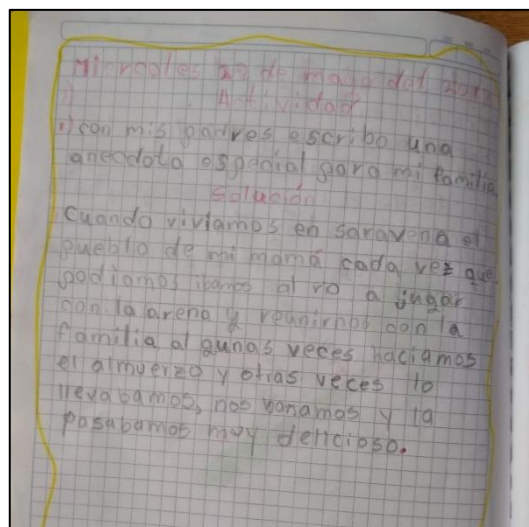
### **Tú y Yo, Sujetos Importantes en la Construcción y Enseñanza de la Historia**

En las posteriores sesiones realizadas, los estudiantes ubicaron en el mapa colectivo sus lugares de origen y los recorridos que realizaron para llegar a la ciudad de Bogotá, lugar en el que hoy día se encuentran radicados. En esta actividad de tipo colectivo, los niños y niñas pudieron evidenciar de manera concreta las cercanías que tenían con otros compañeros, lo cual se evidencia en las palabras de otro estudiante, quien manifestó: “... Nosotros tres venimos de lugares cercanos, Manizales, Medellín y Caldas, por ejemplo, mi familia está allá y en vacaciones la voy a visitar.” (Estudiante 2, 2019)

Esta actividad colectiva y las cartografías individuales que realizaron los estudiantes con ayuda de sus padres (teniendo en cuenta topofilias y topofobias) permitieron identificar las características de los distintos territorios, los elementos que extrañan los niños y también aquellos que generan lazos afectivos e identitarios. Algunos de ellos, en sus cartografías y relatos, comentaban cómo eran en años anteriores las ciudades de origen de sus padres y la misma Bogotá, capital del país, así como anécdotas y actividades que realizaban cotidianamente; sin embargo, por el desplazamiento, no han podido volver a realizarlas y lo recuerdan con tristeza.



**Figura 12. Trabajo colectivo de ubicación.**



**Figura 13. Cartografía y relatos de lo que los caracteriza y extrañan de sus lugares de origen.**

Luego de esta actividad y en la misma línea de implementación, cada estudiante escribió en el libro “Mi historia” elementos importantes de su vida como gustos, familia, sueños y una breve historia de su familia, lo anterior en torno a la migración.

Muchos de los niños quisieron plasmar su vida y detalles de esta que quisieran compartir con los demás. En este orden de ideas y posteriormente, cada uno realizó un video en compañía de su familia, haciendo una presentación de esta, sus gustos, ciudades de origen, aquello que extrañan y por qué razón se encuentran hoy día en la ciudad de Bogotá.

En los videos realizados y presentados se reiteraban algunas ideas que habíamos evidenciado en actividades anteriores, sin embargo, para los niños, este ejercicio de elaboración familiar y posterior socialización de aspectos de su vida más íntima y privada cobró un gran sentido y significación, se convirtió en una motivación esencial de la clase y la posibilidad de generar lazos solidarios a partir de las historias que escuchaban. Fue una actividad que permitió que los niños se reconocieran en el otro y, así mismo, se sintieran importantes, protagonistas de su misma historia.

Un ejercicio tan sencillo y a la vez con una carga emocional significativa para los estudiantes posibilitó el reconocimiento como sujetos históricos, pues se trabajó desde lo micro a lo macro. Este ejercicio hacía parte del reconocimiento individual y colectivo, cada idea, experiencia y vivencia no es ajena a lo que ha sucedido durante años en nuestro contexto colombiano. A partir de la socialización y puesta en común frente a las historias individuales, los estudiantes comprendieron que la enseñanza de la historia va más allá de datos, tiene que pasar por el recuerdo y la experiencia de cada sujeto.

Así como lo menciona Tilly (citado en Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018), una historia, más allá de la memorización sin un sentido o relación directa con el contexto de cada estudiante, debe “concebir la memorización de nombres, lugares y fechas como el motor fundamental de la enseñanza” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, pág. 25) o incluso, como lo enunciaban los mismos estudiantes, la

historia desde las ideas y experiencias de los próceres. Citando a uno de ellos, “profe, la historia es lo que nos cuentan de la batalla de Boyacá y la independencia con Simón Bolívar” (3.<sup>er</sup> estudiante, 2019).

Inicialmente, los niños y niñas, al escuchar el término “historia”, imaginaban que abordaríamos la independencia como tema principal, esto desde la concepción y enseñanza que se ha dado en las escuelas, donde se asume que la enseñanza de la historia no es un elemento fundamental y se reduce a sucesos que se consideran relevantes, sin ni siquiera abordar la historia del conflicto en nuestro país.

Evidenciando los planes de estudios contruidos desde los lineamientos y derechos básicos del aprendizaje, pareciese que continuamos en la enseñanza de la historia desde la perspectiva de los historiadores de la Academia Colombiana, desde los libros de texto escolares centrados en la conquista. Como lo menciona el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018, pág. 32) en una investigación realizada en cuanto al tema, una dificultad latente es “la historia de bronce”, la cual se refiere a la enseñanza de la historia que se concentra en la exaltación de próceres y actores privilegiados en distintos hechos. Esta manera de trabajar la historia se concentra en la individualidad de los sujetos dejando de lado los factores estructurales.

Evidentemente, esta perspectiva de enseñanza deja de lado a los estudiantes, es decir, si bien es cierto que es relevante, no puede convertirse en el eje principal, una historia ajena, ya dada y establecida, una historia que no permite la construcción de una memoria compartida. Es así como el plantear la enseñanza de la historia desde una perspectiva distinta y contextual generó en los estudiantes, en primera instancia, una confusión al no comprender de qué manera son agentes históricos, y en segundo momento, una intriga y deseo de trabajar en torno a sus propias historias.

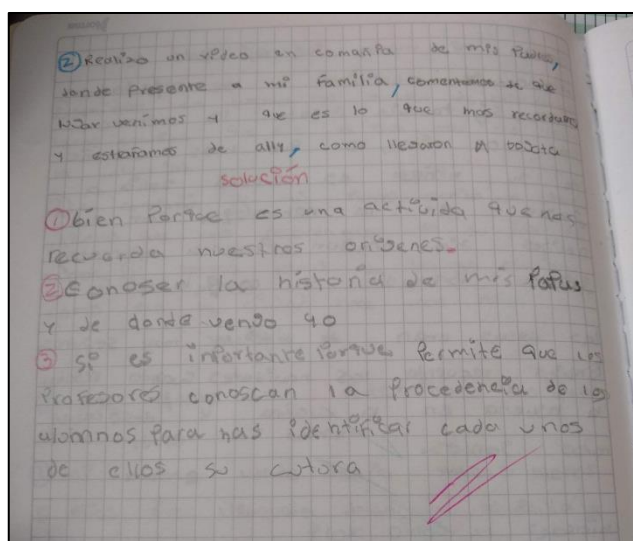
Esta propuesta se convirtió en un reto para los estudiantes. A medida que avanzábamos, sus ideas con respecto a la enseñanza de la historia se fueron modificando, comprendiendo la importancia de ellos mismos desde lo individual y lo colectivo; cada vez entendían más su protagonismo en la historia más allá de lo oficial, desde sus pequeñas voces. Los escenarios de conversación en torno a las historias de los demás se convirtieron en sus espacios favoritos, encontraban similitudes que luego empezamos a enlazar con la enseñanza de la historia, en este caso, la historia reciente.

La enseñanza de la historia debe atravesar las reflexiones docentes; si bien es cierto que en la década de los ochenta la historia, la investigación y su enseñanza se encontraban en manos de algunos académicos con una perspectiva poco estructural y funcional, esto empezó a tener un giro desde el movimiento pedagógico y desde la *Revista Educación y Cultura*, donde se consolidan experiencias innovadoras que involucran las condiciones del contexto.

Así mismo, se origina la “nueva historia” producto de las reformas de 1984 donde se buscó articular la historia y la geografía como elementos importantes en el plan de estudios del área. Desde el 2003, el centro ha sido la formulación de lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales y otras reformas curriculares que se han convertido en las directrices para la enseñanza; sin embargo, es allí donde el énfasis se inclina a los maestros, el pensar constante en la enseñanza de la historia reciente — aspecto que parece haber desaparecido de la memoria y la esfera oficial—, reflexionar y pensar en una perspectiva distinta de enseñanza que sobrepase los meros datos o incluso la historia solo de algunos periodos y de manera somera.

Retomando las ideas en cuanto a la experiencia de los estudiantes, en cada sesión se evidenciaban los avances que iban teniendo en cuanto a la concientización respecto a la enseñanza, una enseñanza de la historia mediada desde sus experiencias y su vida.

Las familias reflexionaron al respecto, momento en el cual manifestaron la importancia y agradecimiento que sentían al revivir sus historias y tomarlas como centro de la enseñanza. Lo anterior me permitió comprender la importancia de estos procesos, trascendieron la vida escolar y estuvieron fuertemente ligados a la vida familiar, cada sujeto se reconoció históricamente e incluso los padres percibieron la oportunidad propicia para que los niños y niñas se ubicaran temporal e históricamente; identificaron y socializaron en cada actividad elementos que no habían comentado en familia. “La historia es muy importante, estas actividades nos han permitido como familia conocernos un poco más, entender por las situaciones que hemos pasado y, así mismo, comentarla a nuestros hijos.” (Madre de estudiante 4, 2019)



**Figura 14. Reflexión de padres en cuanto a la enseñanza de la historia.**

Con las distintas actividades que realizamos en el transcurso de las sesiones, los estudiantes no solo tenían un mayor acercamiento a su historia familiar e individual, también se convirtieron en escenarios propicios para comprender y entender la vida de los otros, establecer relaciones y así mismo diferencias entre ellos mismos. Un ejemplo de ello fue la actividad de presentación familiar a partir de los videos. Esta actividad,

junto con la socialización, fue uno de los momentos más significativos, los niños sentían orgullo de presentar la historia de sus familias, para otros generó sentimientos de tristeza y otros manifestaron su apoyo y solidaridad a sus compañeros por las situaciones que han atravesado en sus vidas.



*Figura 15. Presentación de videos contruidos por los estudiantes y sus familias, "narrando mi historia".*

En contraposición con lo anterior, aparece la historia desde abajo como perspectiva para la enseñanza desde lo contextual, una historia contada desde las voces de los subalternos y que, en el caso específico de esta investigación, la implementé desde lo micro a lo macro, es decir, tomando como punto de partida las historias y narraciones de los estudiantes y sus familias.

Si bien es cierto que los sujetos reconocen su pasado, solo en algunas ocasiones buscan reconstruirlo, debido a que solo podrá desarrollarse desde la activación de la memoria. Ser conscientes de alguna situación y recordararla, trabajar desde el

recuerdo e incluso desde el olvido, elementos fundamentales para la construcción de la historia desde aspectos comunes para la colectividad.

Lo anterior lo pude evidenciar en el proceso investigativo, pues, a pesar de que las familias tienen toda una serie de elementos históricos, solo desde la indagación y el recuerdo pudieron evocarlos, solo en el marco de alguna temática o situación que se les plantea empiezan a recordar, pues pareciera que algunas situaciones hacen parte del pasado sin necesidad de traerlas a la cotidianidad. Así lo manifiesta otro estudiante: “Al preguntarle a mis padres sobre Tolima, donde vivían antes ellos, recordaron que allí vivían muy bien y nunca quisieron haber salido, pero la situación económica los obligó a tomar la decisión.” (Estudiante 5, 2019)

### **Tejiendo vínculos.**

En el marco de las distintas actividades realizadas a medida que se avanzaba en el proceso, la construcción de vínculos se intensificaba, pues los niños iban tejiendo relaciones e hilando sus historias con las de sus compañeros, ya que, al identificar las causas de los desplazamientos y trayectos realizados, en su mayoría se llegaba al mismo punto de partida: las desigualdades sociales y la falta de oportunidades como razón primordial para la búsqueda de otros territorios. Esto se pudo apreciar de manera latente en los conversatorios que se realizaron con los padres, es decir, desde cada socialización de vida e historias de la familia. Sin embargo, es pertinente aclarar que en un inicio se había planeado la socialización por parte de cada núcleo familiar; no obstante, debido a tiempos de los acudientes y una serie de actividades institucionales que coincidían con los encuentros, solo pudimos realizar 4 conversatorios.

En estos conversatorios, los padres, con voz propia, comentaban situaciones y anécdotas familiares. Esta actividad posibilitó en los estudiantes otra manera de entender la enseñanza, desde los relatos de vida identificaron elementos que quizá les

hubiese costado entender de manera catedrática y tradicional. Identificaron diferencias dialécticas, culturales y territoriales y, así mismo, vivieron la empatía al “ponerse en el lugar de los otros”, entendiendo por qué cada uno de ellos es diferente.

“Con la historia de estudiante 1, comprendí que, si en Colombia en los distintos lugares somos diferentes, mucho más alguien que viene de otro país, donde las palabras cambian así sea la misma cosa.” (Estudiante 6, 2019)

“Tuve la oportunidad de hacerle muchas preguntas a la mamá del estudiante 1, entendí que en Venezuela las costumbres son muy diferentes.” (Estudiante 7, 2019)

De manera paralela a la realización de los conversatorios, estuvimos trabajando el tema de las migraciones desde varias herramientas audiovisuales y narrativas, esto con el fin de establecer relaciones entre sus historias de vida y el significado de este concepto en la sociedad. En primer momento, desde la asignatura de religión como acercamiento inicial, se acudió a la historia del pueblo de Israel cuando sale de Egipto hacia la tierra prometida, esto como ejemplo de las migraciones y sus consecuencias en la vida de las personas incluso siglos anteriores de nuestra existencia. Habitamos una sociedad que, hoy día, aún tiene fuertes lazos espirituales y religiosos, por tanto, para los estudiantes esta historia no era nueva, por ello se acudió a la misma. Partimos de algo tan cercano como las creencias, con el fin de adentrarnos y comprender el tema y su importancia.

Esta historia se convirtió en un ejemplo claro y latente que los estudiantes relacionaron con sus vidas a partir de los conocimientos arraigados a sus creencias. Siguiendo con esta línea temática de las migraciones, acudimos a la lectura del texto *Un largo camino* del Centro Nacional de Memoria Histórica (Vallejo, 2016), insumo significativo que permitió reforzar el tema, y, además, insertar un elemento importante y estructural como es la violencia.

El texto *Un largo camino* (2016) como la posibilidad de trabajar el conflicto armado en el aula con estudiantes de edades tempranas, desde la narración metafórica que permite establecer relaciones con la historia de nuestro país e incluso con la vida de muchos de los estudiantes que diariamente tenemos en cada aula o escenario de formación y aprendizaje. Al respecto:

Es una ruta que resalta el lugar del cuerpo y la palabra, para generar aprendizajes personales y colectivos encaminados a fomentar actitudes y sentimientos de empatía en niños y niñas; una ruta en la que, sin hacer alusión al horror de la guerra, los públicos infantiles pueden aproximarse al conflicto armado para reconocer la dignidad de las víctimas y para propiciar reflexiones, y acciones cuidadosas que comprometan cada vez a más ciudadanos y ciudadanas con su propio país. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, pág. 7)

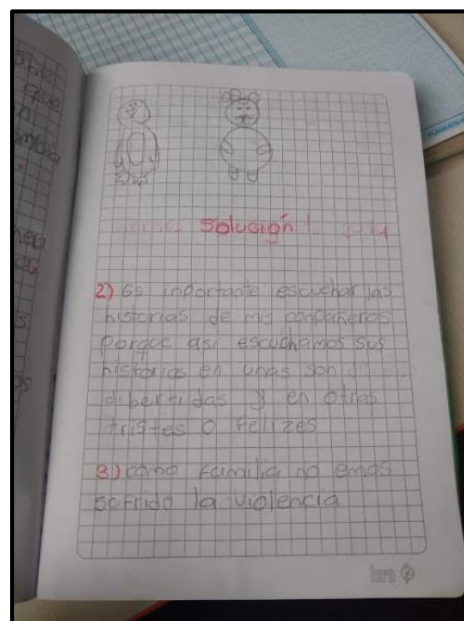
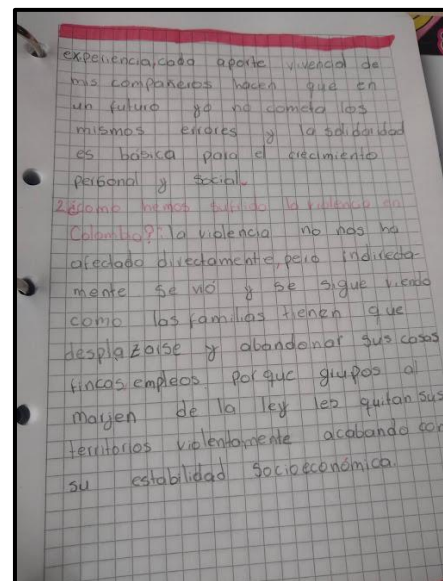
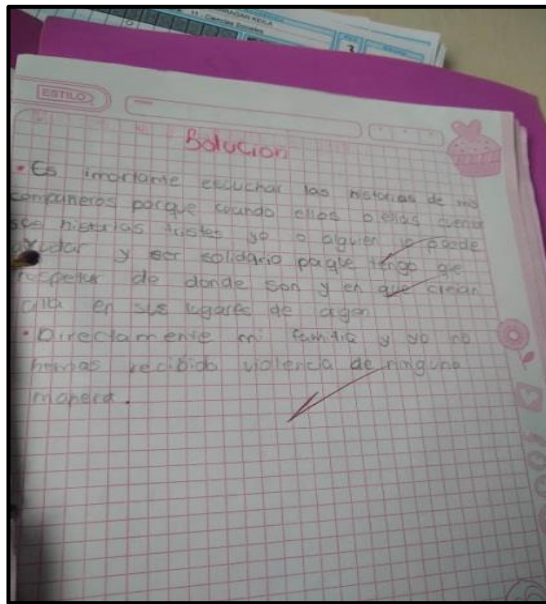
Este texto se abordó en varias sesiones, puesto que no solo se trabajó desde la lectura de manera mecánica, sino, por el contrario, desde la reflexión, preguntas e incluso conversatorios en torno a los temas y experiencias que propone el cuento: el desplazamiento, la discriminación, la exclusión, y también haciendo un reconocimiento de las resistencias, el retorno, el territorio y el arraigo. Se convirtió en una herramienta fundamental para el trabajo con los estudiantes, muchos de ellos se sintieron identificados con lo que página a página se iba abordando; de igual manera, generó empatía y reconocimiento del otro a través de los personajes que iban apareciendo en la historia.

Como se enuncio en líneas anteriores, *Un largo camino* (2016) no solo permitió el reconocimiento, la reflexión y la empatía sobre las relaciones con los sucesos de la guerra, también posibilitó insertar en nuestros diálogos el tema de la violencia, elemento estructural de las diferentes sesiones y reflexiones que se generaron a lo largo

del proceso. Si bien es cierto que el tema de la violencia ya lo habíamos trabajado, quizá de manera implícita, esta se convirtió en la oportunidad de abordarlo como elemento transversal de las diversas experiencias y vidas de los estudiantes y sus familias.

En un primer momento, se les preguntó a los niños y sus familias “¿qué es la violencia?” Después de realizar un trabajo colectivo en casa, los niños llegaron a la clase con respuestas como las siguientes: “la violencia es la guerra, son los maltratos de unos a otros” (Estudiante 4), “la violencia es la falta de paz, son los maltratos en la casa” (Estudiante 5), “la violencia son las malas palabras, los golpes, no poder solucionar los problemas hablando” (Estudiante 6). Las anteriores son solo algunas de las respuestas de los estudiantes, allí podemos evidenciar que un elemento en común son las agresiones o retaliaciones contra un sujeto; estas definiciones se encuentran enmarcadas en el daño físico o verbal hacia otro y la ausencia de paz.

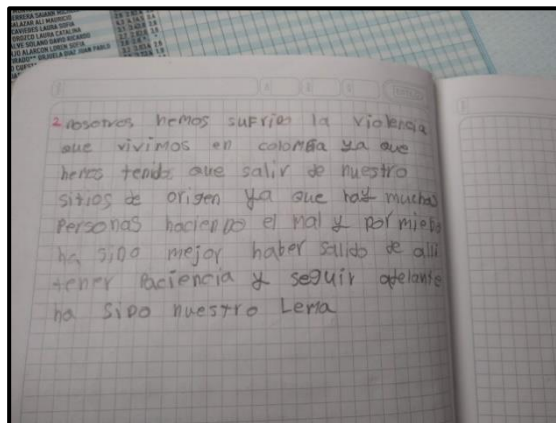
De igual manera, se les preguntó: “¿considera que como familia han sufrido la violencia? ¿De qué manera?”, a lo que algunos respondieron desde sus experiencias de vida, desde el desplazamiento, el enfrentamiento con la insurgencia, los problemas intrafamiliares y la exclusión. Sin embargo, un gran porcentaje del curso (más de la mitad) respondió que no han sido afectados por la violencia de ninguna manera. Las respuestas fueron presentadas desde las concepciones iniciales que tenía cada familia con respecto a la violencia.

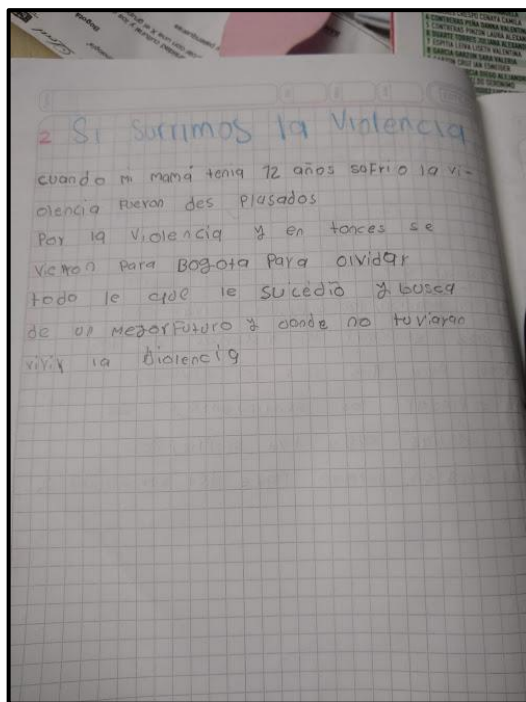


**Figura 16.** Respuestas de estudiantes y familias con respecto a la violencia; conocimientos previos.

Luego de este trabajo desde los conocimientos previos, empezamos a generar reflexiones en el aula con respecto a la violencia, entendiéndola no solo desde la confrontación o situación armada, sino también desde las injusticias, inequidades, falta de oportunidades y violación a los derechos, como elemento estructural, el cual no solo es responsabilidad de los sujetos, sino también del Estado y el gobierno.

Después de varias sesiones y ejemplos representados desde el cortometraje *Pequeñas voces* (Carrillo, Andrade, 2011), poco a poco los estudiantes fueron enriqueciendo sus ideas y nociones frente a la violencia, reconociendo aspectos sociales, económicos y culturales. En este momento, realicé las mismas preguntas iniciales, con la diferencia de que, en esta etapa del proceso, las respuestas cambiaron en su mayoría: un 95% enunciaba que si había sufrido la violencia en Colombia desde diferentes ámbitos. “Sí hemos sufrido la violencia, a mi mamá la sacaron de su trabajo y a veces no la atienden en hospitales” (Estudiante 7); “mi abuelita tuvo que dejar su finca y venir a Bogotá, también la pobreza que vemos en las calles” (Estudiante 8); “hemos sufrido la violencia porque no hay seguridad en el campo, ni para vivir ni para trabajar” (Estudiante 9). Lo anterior nos permite evidenciar los cambios en las concepciones conceptuales a partir de los trabajos y conversatorios realizados; estos ampliaron sus conocimientos frente a la violencia, enriqueciéndolos con otros elementos más allá del conflicto y agresiones.





**Figura 17.** Respuestas luego del proceso en cuanto a la violencia.

De manera paralela al trabajo en torno a la violencia, aparece también la paz como elemento contrario. Inicialmente, se establecieron unos conocimientos previos donde se pudo apreciar de manera mayoritaria cómo la paz se concebía meramente como la ausencia de la guerra, la ausencia de conflictos armados. Sin embargo, después de todo el proceso realizado, las ideas cambiaron y los estudiantes ya tenían ideas como las siguientes: “La paz es que no haya pobreza” (Estudiante 1), “La paz es que haya justicia, no unos ricos y otros pobres” (Estudiante 3), “La paz es que todos tengan trabajo y se cumplan sus derechos” (Estudiante 5), “La paz es que todos podamos estudiar y que no nos saquen de nuestros lugares de origen” (Estudiante 6).

Posterior a estas actividades, en el marco de la fase “estableciendo relaciones”, planeada desde la alternativa curricular, se buscó precisamente que los estudiantes relacionaran todo lo vivido, recordado, desarrollado y reflexionado con sus experiencias e historias de vida con la historia de Colombia. Desde los relatos

enunciados por los estudiantes y sus familias, se delimitó la época para la enseñanza de la historia; en su totalidad, las historias se encontraban enmarcadas desde la historia reciente, por ello fueron el eje central, se tomaron las microhistorias como punto de partida para la delimitación temporal e inductivamente trabajar la historia del país.

Es desde este contexto donde empezamos a abordar la historia de Colombia, específicamente la época del recrudecimiento de la violencia. Algunos de los estudiantes, al indagar con sus abuelos, enunciaron elementos del bipartidismo en Colombia y cómo esto se convirtió en un escenario de lucha constante desde incluso los pañuelos que utilizaban; este fue uno de los principales elementos para los desplazamientos que se dieron en el país. Realizando un tránsito, posteriormente, aparece el llamado bogotazo y todas las consecuencias que se dieron tanto en las ciudades como en el campo, lugares que habitaban las familias. Luego de ello, trabajamos todos los conflictos que empezaron a aparecer en los diferentes ámbitos sociales, producto de la guerra y lucha por las tierras y territorios, como estrategia de los grupos y el gobierno.

Estos y otros elementos aparecen en los conversatorios, explicaciones y charlas con familiares, quienes van tejiendo relaciones y reconociéndose como sujetos históricos que vivieron la historia plasmada en libros o la historia que antes veían como lejana, pero que poco a poco fueron comprendiendo que es más cercana de lo que parece, es la realidad que millones de niños, niñas y adultos vivieron en nuestro país y hoy día hacen parte de la gran población que se encuentra en las ciudades, alejada de sus lugares de origen, en una misma aula de clase.

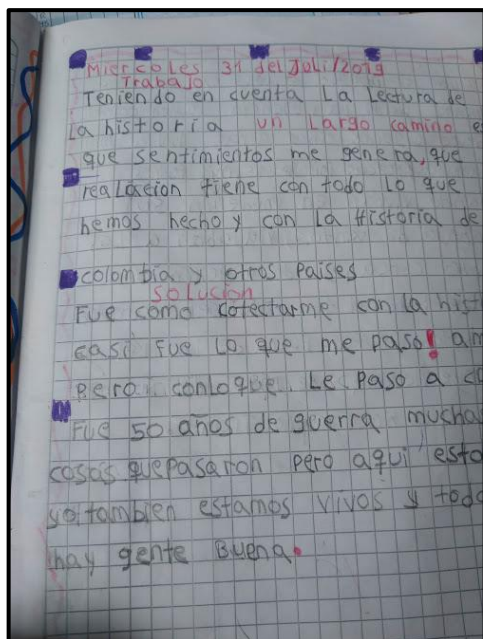


Figura 18. Relaciones que establecieron los niños y sus familias con la historia de Colombia.

Los estudiantes y sus familias denotaron la importancia de tener en cuenta sus voces, recuerdos e historias en la enseñanza de las ciencias sociales, específicamente en la enseñanza de la historia, pues todos, de manera directa o indirecta, han vivido la guerra y experimentado la violencia. Son historias reales que se toman como punto de partida para una enseñanza contextual y un aprendizaje desde las vivencias, no desde lo abstracto o los relatos de otros.

#### **“Conocer al Otro Forma una Mejor Amistad y Unidad”: La solidaridad.**

El proceso posibilitó vivenciar y trabajar desde la solidaridad, lo cual se materializó en las acciones y tratos con el otro. En el año 2017, momento en que inicié el proceso educativo con los niños y niñas, evidencié que, por su poco conocimiento frente al otro, se empezaron a generar relaciones fragmentadas entre ellos, no existían amistades consolidadas, pues, desde los disgustos, se perdían inmediatamente comunicaciones e interrelaciones. Lo anterior y la posible adaptación de los estudiantes a su nuevo contexto desencadenaban una serie de conflictos internos que se materializaban en agresiones, insultos e incluso violencia simbólica.

Este tipo de situaciones empezaron a trabajarse desde el diálogo y la implementación de las estrategias propuestas por el proyecto institucional de convivencia “Vivir y convivir armónicamente, una responsabilidad de todos y todas”, el cual permitió unos cambios en el actuar de los estudiantes. En el año 2018, inició con la creación del proyecto de investigación, momento en el cual establezco como eje central la enseñanza de la historia desde una perspectiva contextual; en este mismo sentido, busco posibilitar los lazos solidarios en los estudiantes, razón por la cual establezco acciones transversales: de qué manera reconocer al otro, sus necesidades, historia y condiciones permite afianzar la solidaridad y el reconocimiento de la diferencia.

La solidaridad se convirtió en un eje transversal, en ocasiones no fue necesario trabajarla explícitamente; el hecho de realmente conocer a los otros, generar diálogos de saberes, establecer relaciones de experiencias y vida generó una gran empatía. Poco a poco las relaciones entre los estudiantes se empezaron a modificar, se evidenció un proceso de amor, respeto, colaboración y ayuda por el otro, no desde acciones ocasionales, sino como configuración de acciones desde lo ético y colectivo. El grupo, en su gran mayoría, empezó a pronunciar inconformidades e indignación cuando sentía que se estaba vulnerando de alguna manera a otro, lo cual llevó a que entre ellos mismos generaran acciones para contrarrestarlo.

Las acciones que empezaron a aparecer tenían que ver con el llamado al otro a la colectividad; en algunas ocasiones en que algún compañero optaba por la individualidad, en un inicio remitían el conflicto al docente en busca de alguna solución, sin embargo, en el tránsito de la investigación, ellos mismos generaron estrategias de mediación y llamados de atención a aquellos que dispersaban o incomodaban al grupo.

La solidaridad, más allá de ser solo empatía, se empezó a consolidar desde configuraciones de vida; entre más se conocían grupalmente, sus actitudes fueron cambiando y no solo con aquellos con quienes tenían alguna relación. Fue un proceso que se exteriorizó, pues los demás docentes evidenciaron la unidad y capacidad de ayuda incluso con sujetos con los que no mantenían ningún tipo de relación.

Lo anterior se materializó en algunas acciones, una de ellas tiene que ver con el acompañamiento en el patio: voluntariamente, un grupo de 5 estudiantes decidió hablar con la coordinación con el fin de ser delegados como gestores de convivencia; estos estudiantes, durante el descanso, atendían casos de conflicto entre los estudiantes y los llamaban a mediar, si no lograban alguna solución, buscaban apoyo de docentes.

La anterior acción evidencia la condición solidaria, no como mera actividad, sino como un proceso, postura ética y política de los estudiantes frente al bienestar de otros, como lo enuncia (Giraldo & Ruiz, 2019, págs. 132-133) un llamado a la justicia “[...] además, se comprende como una disposición hacia el otro, hacia quien nos interpela, lo que se traduce en demandas y acciones de reconocimiento recíproco”.

Los estudiantes empezaron a vivenciar la empatía movilizadora, postura que los llevó a realizar acciones en pro de la justicia y la igualdad desde la oportunidad para todos y todas. Acciones tan cercanas y competitivas como las menciones de honor e incentivos académicos hicieron que se elevaran sus voces en consensos con el fin de reconocer el trabajo de otros, pero, así mismo, no ratificar siempre a la misma persona, sino generar elecciones rotativas como lo menciona Ruiz:

la experiencia es eso que le pasa al sujeto, cuando asume la posibilidad de hacer-se y transformar-se en el encuentro con el otro, quien sufre, y se compromete a buscar o construir alternativas que permitan superar o mitigar la adversidad y el dolor (Giraldo & Ruiz, 2019, pág. 34).

Otra actividad tiene que ver con la ayuda desinteresada desde sus propias iniciativas, inicialmente la mayoría del curso y luego su totalidad. En ocasiones en que se realizaban celebraciones y “compartir”, los estudiantes tomaban la decisión de distribuir alimentos en bolsas para repartirlos en aquellos salones en que quizá los niños y niñas no habían llevado algún elemento, esto con el fin de procurar el bienestar de otros. Lo anterior se convirtió en una constante en las distintas actividades, muchas veces optaron por el otro, antes de por sí mismos.

Allí intervendría de algún modo lo que (Giraldo & Ruiz, 2019) llama la *sensibilidad moral*, lo que permite situarse hipotéticamente en el lugar del otro, de aquella persona que sufre; lo cual implica una ampliación del círculo ético y se adquiere una responsabilidad moral frente a un hecho que causa desigualdad.

Estas acciones no solo se evidenciaron en la institución, es decir, como fueron configuraciones de la mayoría de los estudiantes, trascendieron a sus familias y hogares. En algunas oportunidades, los padres agradecieron tanto el espacio como el proceso que se llevó a cabo y rescataron la importancia de conocer la historia de cada uno, tener la oportunidad de interactuar con sus hijos desde sus saberes e identidades, y, por otra parte, la configuración y cambios en el pensamiento y actuar de los niños y niñas.

Según algunos relatos de los padres, los estudiantes empezaron a generar acciones de concientización y empatía con los otros; un ejemplo de ello es el diálogo de una madre quien manifiesta que su hijo desarrolló unas posturas de pensamiento claras y, así mismo, empezó a expresarlas: la distribución inequitativa de las tareas del hogar se convirtió en una preocupación relevante, lo cual lo llevó a enunciar su inconformidad.

La madre expresó lo siguiente:

Un día, cuando llegó del colegio, vio que el papá y el hermano estaban durmiendo mientras yo hacía la comida y arreglaba la casa, se ofreció a ayudarme con la loza, yo le dije que sí. Al rato, cuando los otros se despertaron, nos reunió a todos y dijo que no era justo que yo hiciera todo, que debían dividirse las tareas y ayudar; eso me sorprendió mucho. (Madre de familia 2, 2019)

La anterior situación demuestra los alcances y nuevas construcciones en el pensamiento de los estudiantes; entender la solidaridad como una apuesta de vida transversal y cotidiana, un accionar constante desde el respeto, confianza y amor por el otro, desborda lo coyuntural y se convierte en un elemento estructural para la relación con los demás. Otro ejemplo de ello se ve materializado en el siguiente relato:

La niña llegó a la casa y nos explicó con sus propias palabras qué era la violencia, donde entendimos que no solo son los conflictos y confrontaciones, también la pobreza, falta de oportunidades, que no se cumplan los derechos; esto nos sorprendió porque habló con carácter [...] Después de unos días, íbamos por la calle y vio una familia en un andén pidiendo alguna ayuda, ahí mismo nos miró y dijo: ¿sí ven? Esto no es paz, paz es que no hubiese pobreza y todos tuviéramos por igual, que ellos puedan ir al colegio y no tengan que pedir. (Madre de familia 3, 2019)

Estos relatos evidencian las perspectivas de los padres y las configuraciones que han encontrado en el proceso formativo de sus hijos. Una formación que, si bien pasa por los conocimientos, también se constituye como un proceso centrado en el sujeto, posibilitando escenarios para que los niños y niñas se reconozcan y actúen como seres colectivos, respetuosos y responsables con su humanidad y la de los otros.

## **Capítulo V**

### **Balance Interpretativo**

En este capítulo realizaré un balance de tipo interpretativo a la luz de las categorías propuestas al inicio de la investigación, teniendo en cuenta la particularidad y cambio en cuanto a la solidaridad como concepto emergente propio del trabajo y proceso llevado en el aula.

Estos apartados están directamente relacionados con los alcances y dificultades que se presentaron en las fases metodológicas, puesto que allí se hicieron visibles todos los elementos planeados, pensados y analizados. La práctica permite contrastar los elementos iniciales y como al trabajar con sujetos las situaciones pueden cambiar de manera espontánea y cotidiana. De allí nace la importancia de entender y establecer una relación sujeto- sujeto, donde se genere un trabajo mancomunado entre las partes sin llegar a desconocer los procesos, configuración y características de cada uno. Los sujetos como seres activos que crean y recrean, entretejiendo múltiples redes con lo cual construyen el espacio que los determina en dos sentidos: el primero en pro de ocupar un espacio donde se reconocen sus pertenencias colectivas y el segundo a partir de la conformación de una subjetividad social particular.

### **Alcances y Dificultades en la Construcción de la Historia**

Luego de la investigación desarrollada e intentando realizar un balance integral en conjunto, es necesario acudir a la pregunta y objetivos planteados inicialmente, con el fin de identificar los alcances de estos; así mismo, abordar las categorías emergentes y las dificultades que se presentaron a lo largo del proceso en función de su consecución. Allí, acudiré a la memoria social y su relación con la escuela, la manera

en que abordé la historia desde una perspectiva desde abajo, sentidos solidarios y creación curricular alterna.

Desde el inicio de la investigación, se buscó un eje transversal para el desarrollo del proyecto, el cual fue la migración, factor preponderante en el aula de clase y desde el que consideré necesario partir por la cercanía y trascendencia en la vida de los estudiantes. Al establecer el eje transversal, se posibilitaron escenarios y estrategias para ejecutar el proyecto y cumplir con los objetivos propuestos en torno a la enseñanza de la historia desde una perspectiva desde abajo, donde los estudiantes reconocieran esta como otra alternativa de enseñanza y se vieran situados en ella como sujetos históricos.

En concordancia con lo anterior, trabajar desde esta perspectiva de historia no solo permitió el reconocimiento del otro, su vida, su cotidianidad y las relaciones con la macro historia, sino también la construcción de un sentido de lo solidario y colectivo, posibilitar configuraciones en la que los estudiantes establecieran relaciones con las narrativas del otro y trabajar en este sentido desde el respeto a la diferencia.

Para llevar a cabo estos objetivos, y a partir de ello, generar una propuesta alterna curricular, centrada en el contexto y vida de los estudiantes, se acudió a un marco teórico, metodológico y unas estrategias previamente enunciadas en capítulos anteriores. Desde estos enunciados y abordajes, realizaré un balance con respecto a los alcances de la presente investigación.

Para la enseñanza de la historia desde una perspectiva desde abajo, acudí a las narrativas vivenciales de los estudiantes y sus familias en torno a la migración. Recoger las voces de cada sujeto desde un trabajo de memoria implica la activación de recuerdos, pues, así como lo menciona Jelin (2002), el ejercicio de las capacidades de recordar y olvidar es singular, cada persona tiene y vive sus propios recuerdos, los

cuales no pueden ser transferidos a otros. Esta singularidad de recuerdos es lo que termina definiendo la identidad personal y la continuidad temporal de la persona en el tiempo.

Para la activación de estos recuerdos que quizá muchas de las familias han decidido omitir o no recordar en el presente, se acudió a la narrativa, estrategia primordial en el trabajo investigativo. Desde allí, los padres, estudiantes y núcleos familiares relataron y reconstruyeron su historia de vida con el fin de ponerla en diálogo con la de los demás y construir espacios y ejes comunes. Se pudo evidenciar que el conocer al otro en su esencia, desde sus vivencias, gustos y afectos genera una estrecha relación y apuesta en común bastante fuerte.

### **Memoria Social y Escuela**

*“mantener vivo el pasado, pero antes como generador de inquietudes acerca de la actualidad de los alumnos como modelo a imitar, situación a añorar o pérdida a reparar”*  
(Jelin & Lorenz., 2014, pág. 8)

La memoria tiene un papel significativo como mecanismo cultural para fortalecer la pertenencia de grupos o comunidades, pues la referencia a un pasado común permite generar lazos de solidaridad, ayudando a enriquecer y fortalecer las relaciones del grupo. Es así como me identifico con las ideas de Halbwachs (1992), quien acude a la idea de marcos sociales.

La memoria en relación con la escuela presenta la posibilidad de formar estudiantes enterados de los procesos significativos del contexto que los rodea, donde no solo conocen el pasado, sino que lo analizan con categorías y sucesos del presente para entender hechos que evidencian en el transcurso de la casa al colegio; reconocer y pensar la vida de sus padres y abuelos constituyendo lo que son hoy en día.

La construcción colectiva de la memoria engrandece el pilar de vincular la escuela al hogar y a la comunidad, y la relación que entablan los estudiantes con los

conocimientos y la historia del país. Los actores y narraciones permiten evidenciar que la escuela se preocupa por lo que pasa a su alrededor y ve en los estudiantes y sus familias una fuente valiosa de historia y sabiduría, esto con el fin de que los estudiantes apliquen lo que puedan aprender en su cotidianidad, analicen la realidad que viven y se formen desde lo humano, más allá de la competitividad que circula por muchos medios y espacios. Como lo menciona (Reyes, 2014, pág. 85) citando a Rojas y Almeida "lograr ir más allá del ejercicio recordatorio anecdótico para percatarse de que la memoria está en la base de la construcción del conocimiento histórico comprendido en toda su amplitud" (Rojas y Almeida ,2000).

La memoria se convirtió en una herramienta importante para recoger las historias de los estudiantes y que así mismo se reconocieran como sujetos importantes y constructores de la historia. Desde el inicio, la idea nunca fue temporalizar, es decir, la misma investigación arrojaría la temporalidad de la enseñanza de la historia, desde los relatos y vivencias de los estudiantes; el énfasis se dio en la historia reciente que fue el elemento que arrojaron la indagación y el trabajo alrededor de las historias de las familias.

Este ejercicio y proceso permitió evidenciar la memoria como un campo completamente legítimo para la enseñanza, en tanto los estudiantes son poseedores de un saber y experiencias necesarias de introducir en la formación y construcción de conocimiento colectivo. Así como lo enuncia Reyes, (2014, pág. 70)

incorporar la memoria histórica y social de los jóvenes al aula en tanto poseedores de experiencias, recuerdos y datos históricos específicos transmitidos desde la comunidad en que han crecido. Se asumió esta manera que el espacio escolar no sólo sería un espacio de convergencia de memorias, sino que se aceptaría como conocimiento legítimo la memoria social.

Siguiendo con esta idea, es necesario resignificar la escuela como escenario de cambio, transformación, reflexión constante frente a las problemáticas que aquejan la sociedad. La escuela como el lugar en el que confluyen diversas historias, identidades, experiencias que constituyen el ser y actuar de los sujetos; la escuela como el campo de acción para la utopía

A través del "tema de la memoria", por su intertextualidad y plurisignificación, se puede recuperar la escuela como elemento de integración y cambio, a pesar de la tendencia actual que la ve como un mero lugar de contención ante una situación social conflictiva. (Lorenz, 2014, pág. 174)

### **Historia desde Abajo**

Surge la historia desde abajo como perspectiva para la enseñanza desde lo contextual, una historia contada desde las voces de los subalternos y que, en el caso específico de esta investigación, la implementé desde lo micro a lo macro, es decir, tomando como punto de referencia las historias y narraciones de los estudiantes y sus familias, estableciendo relaciones colectivas para luego enmarcarlas en la historia de la violencia en el país, tejiendo relaciones y comprendiendo que estas microhistorias reconstruyen una memoria colectiva para la historia; cada situación y vivencia no ha sido ajena, de hecho, en esta época de violencia, el desplazamiento y las migraciones son más latentes en y desde el contexto.

En concordancia con lo anterior, se acude a las ideas del educador popular colombiano Alfonso Torres, quien manifiesta en su texto *Hacer historia desde abajo y desde el sur* (2014) que trabajar la historia desde abajo posibilita producir lecturas del pasado acordes con los proyectos de las personas, donde aquello que estaría en juego es el control sobre la memoria social, ya que, desde esta, se reestructuran las identidades sociales. Se constituye como historia alternativa a la historia tradicional,

la cual niega y subordina el papel de los subalternos en lo social. Donde “lo popular es considerado un objeto más de interés historiográfico... los subalternos son reducidos a datos demográficos y estadísticos, a población pasiva, representada o imaginada por otros” (Torres, 2014, pág. 72).

La historia desde abajo entendida desde la tercera y cuarta tendencia de hacer y entender el sentido y la práctica de producción de conocimiento sobre el pasado popular que establece el autor Torres (2014) posibilita visibilizar las experiencias cotidianas y las dimensiones culturales, reconociendo “desde abajo” la mirada y la voz de las clases subalternas.

La cuarta modalidad de historia de los de abajo “es aquella que reconoce el protagonismo de los sectores populares en la historia-materia y también su potencial como sujetos de conocimiento histórico” (Torres, 2014, pág. 90). Es allí donde se involucra a los sujetos en la producción de conocimiento sobre su pasado, es decir, se hace una reconstrucción colectiva de historias y memorias populares.

Desde el proceso investigativo desarrollado, se genera un acercamiento a los postulados evidenciados en el apartado anterior. Precisamente, se consolidan desde la escuela escenarios que permitan la reconstrucción colectiva de la historia, desde las narraciones y haciendo uso de la memoria; una historia constituida “desde abajo” y no de los de abajo, pues ello implicaría reconocer a los otros como “sujeto de conocimiento” y no como productores de conocimiento a partir de su pasado.

Asumir la historia popular como perspectiva epistémica y política exige reconocer la historicidad de los sectores populares como constructores permanentes de su historia, implica admitir que los sectores populares mantienen una relación activa con su pasado y a través de estrategias de activación de la memoria colectiva; lo anterior con el fin de afirmar solidaridades en elementos comunes para fundamentar un pasado

compartido. Por último y no menos importante, los sujetos populares como productores de conocimiento histórico desde su acción histórica, cuestionando el elitismo histórico desde lo tradicional (Torres, 2014, págs. 95-96).

En este orden de ideas, vale la pena mencionar que la “historia desde abajo” se dio a partir de una perspectiva de enseñanza alejada de lo que se ha venido enseñando desde la “nueva historia”, producto de las reformas de 1984, donde se buscó articular la historia y la geografía como elementos importantes en el plan de estudios del área.

Estas reformas hicieron gran énfasis en la creación de parámetros y lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales, perspectivas transdisciplinarias que quizá toman algunos elementos relacionados con el conflicto armado; sin embargo, no para la comprensión de la realidad social sino desde las competencias es donde la enseñanza se relaciona de manera estrecha con la política al buscar educar desde el patriotismo y la formación cívica (Rodríguez, 2017).

Contrario a esto, la enseñanza de la historia mediante la investigación se dio desde la articulación de saberes, desde lo cercano a los sujetos; nuevas tendencias, estudios posestructuralistas que reconocen estudios decoloniales, poscoloniales e historia subalterna, la cual pocas veces tiene relación con la historia del saber escolar. No se evidencia una gran relación entre estos avances e investigaciones con los saberes que circulan en la escuela. Sin embargo, con este proyecto se quiso precisamente acercar y materializar, establecer esa relación que muy pocas veces se presenta o que en el plano escolar es bastante difícil de realizar por la normatividad y currículos establecidos.

En este marco de enseñanza, se logró establecer las relaciones entre las historias de cada estudiante y la historia de nuestro país, el plano temporal que arrojó la investigación fue la historia reciente, lo anterior a partir de los relatos, conversatorios

y relaciones establecidas por las mismas familias. Este proceso fue resaltado por los padres y estudiantes, pues manifestaron que muy pocas veces la escuela se pregunta y preocupa por sus vidas, es así como el proyecto a la luz y ojos de los sujetos posibilitó un reconocimiento familiar, un relato del pasado que quizá antes no se habían atrevido a recordar y comentar. Así mismo, como un acercamiento a la formación conjunta que debería ser dada entre escuela y familia, los padres relatan la importancia de generar alternativas que permitan la enseñanza cercana a la vida de los niños, no conocimientos y apuestas educativas alejadas de su realidad.

Considero que mis aportes al campo de la enseñanza de la historia se encuentran dados precisamente desde el reconocimiento del otro como sujeto histórico, muchas veces, los grandes académicos se centran en los acontecimientos, situaciones, fechas y lugares, que llevan a que se produzca una “historia oficial”. No obstante, es muy importante también tener en cuenta las voces de aquellos que son invisibilizados, pero que directamente hicieron parte de esta historia que se les quiere mostrar. En la escuela, la enseñanza de la historia debe darse esencialmente desde lo contextual; el acercamiento de los saberes a la cotidianidad del estudiante le permite más fácilmente hilar relaciones y comprender su pasado desde una perspectiva de pensamiento histórico.

Como maestros y maestras debemos ampliar nuestra mirada y perder el miedo a enseñar lo reciente, en el caso colombiano, las condiciones, consecuencias y huellas de la guerra que atravesó nuestro país por más de 60 años y donde hoy día, a pesar de la firma de acuerdos de paz, la violencia no termina.

Es precisamente esta realidad la que se ve en la escuela, sujetos cargados y atravesados por una historia que, en ocasiones, no reconocemos o que, quizá, si lo hacemos, no evidenciamos la importancia de las voces de estos estudiantes para la

reconstrucción. Si bien es importante tratar temas históricos, no es conveniente quedarnos en coyunturas, más bien, analizar e interpretar el contexto próximo a los estudiantes para que comprendan su configuración en la historia. Abordar la historia desde lo contextual permite generar vínculos bastante fuertes, los cuales se configuran no como acciones desde “el deber ser”, sino como formas de entender y actuar frente a la vida.

En esta perspectiva de enseñanza de la “historia desde abajo”, la memoria cumplió un papel bastante importante al realizar un trabajo de activación en los sujetos, evocar emociones, situaciones, sucesos y, así mismo, generar sus propias omisiones y olvidos completamente aceptables en su derecho a recordar y construir desde allí. Dicha narración, contada desde la voz de la población, fue uno de los insumos de la intervención pedagógica en la escuela, la cual sirvió para promover acciones que profundizaron la formación política de los estudiantes. La memoria permite revisar acciones del pasado desde la experiencia, el recuerdo y las huellas, con el fin de construir procesos en el presente.

### **Sentidos Solidarios**

Otro de los objetivos de la investigación se encontraba guiado desde el sentido solidario: propiciar en los estudiantes el posicionamiento de sí mismo y con el otro, posibilitar nuevas formas de relación en las que la empatía y el respeto fueran elementos fundamentales. Considero que se logró este objetivo, incluso en mayor magnitud de la que imaginaba; el curso, en su gran mayoría, comprendió la solidaridad no como un valor, sino como una configuración y elemento transversal en la vida, esto se vio materializado en las acciones autónomas que no solo empezaron a generar en el colegio sino también en los espacios en que se desenvuelven como familia y barrio.

Algunas de las apuestas de los estudiantes estuvieron desde la confrontación de sus ideas en pro de nuevos conocimientos; el hecho de preguntarse por la injusticia y la igualdad evidencia las configuraciones que tuvieron a nivel de pensamiento y desde el accionar.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario formarnos como maestros, estudiar teórica y prácticamente la relación entre la educación y la diferencia, reconocer y trabajar juntos desde las particularidades, entendiendo que es un trabajo de todos y todas. Formar a nuestros estudiantes para que sean sujetos capaces de cambiar y ver más allá de su realidad, construir una identidad y lazos comunitarios, el respeto por el otro y sí mismo, trabajar colectiva y conjuntamente. Es necesario un aprendizaje que parta desde los conocimientos previos de los estudiantes, de las cosmovisiones, prácticas, mitos y formas de entender la vida, donde se les reconozca aquello que, de una u otra manera, han aprendido, tal vez no de manera institucional, pero sí aprendizajes a través de la experiencia.

Formar, como lo menciona Eisler (2005), la cultura solidaria o la cultura de la solidaridad, como un intento, como una invitación a un acto responsable que es el vivir la transformación de lo humano en la biología del amor; es allí donde el amor debe tomar su lugar fundamental, como base de la sociedad donde las relaciones se vivan realmente desde la comunidad, el respeto por el otro con valores que construyan la fraternidad. Así como lo menciona en las líneas de su texto, ver la democracia quizá como un intento de preservar el respeto y la justicia en las diversas situaciones.

En el tránsito de la investigación, emergió una categoría que no se encontraba determinada desde el inicio de la misma problemática, la cual surgió de las necesidades y consecución de la práctica. En el momento en que los estudiantes y sus familias empezaron a tejer relaciones con las historias de vida de los demás y la misma historia

de Colombia, supe que un factor importante en esta etapa fue el diálogo de saberes, una propuesta dialógica entre sujetos que permite fortalecer los lazos y vínculos, es la posibilidad para reconstruir el tejido social, partiendo de las necesidades de cada uno de ellos, propiciando acciones y espacios de reflexión frente a las condiciones e historias individuales para luego materializarlo en lo comunitario.

El diálogo de saberes desde el plano pedagógico y en el campo de la educación debe propender por el reconocimiento del otro, como un sujeto con saberes propios, los cuales, al ponerlos en diálogo, generan nuevos conocimientos e incluso enriquecen los de los demás. Al respecto, afirman Acevedo et al. (2009, pág. 5) que “una educación que reconoce al otro como sujeto responsable y actor de su propio destino se fundamenta en el respeto por el otro y en la práctica de relaciones horizontales”.

Lo anterior fue precisamente lo que se vivenció en el tránsito de la investigación, se reconocieron los saberes propios e identidades de cada familia, que, al socializarlos, se pusieron en diálogo con las ideas, perspectivas y saberes de los demás, configurando sus ideas e incluso enriqueciéndolas con los elementos que poco a poco iban apareciendo en los relatos y relaciones de orden histórico que se generaron.

### **Categoría Emergente: dialogo de saberes.**

En el marco de esta investigación, se establecieron unas categorías iniciales y transversales a todo el trabajo realizado; no obstante, a lo largo del desarrollo del trabajo de campo, se pudo constatar que emerge la categoría ‘diálogo de saberes’, dado que cada estudiante y su familia posee unos saberes, construcciones sociales y culturales distintas, las cuales posibilitan la interacción, el diálogo, la democracia y las relaciones de tipo horizontal que terminan siendo características principales de dicho marco referencial.

### **Diálogo de saberes.**

El diálogo de saberes se ha comprendido como la acción que busca el reconocimiento de los sujetos en un determinado proceso, así mismo, permite visibilizar los diferentes elementos que entrelazan los orígenes y contextos, posibilitando horizontes y escenarios viables donde la interacción entre los diferentes actores facilite diversos estilos de establecer vínculos que potencien tanto al sujeto, como sus procesos de reflexividad y capacidades instituyentes. (Ghiso, 2000)

El diálogo de saberes desde lo ético, político y estético permite la creación de vínculos equitativos a partir de relaciones entre sujetos desde el marco del saber. Es necesario reconocer los conocimientos que cada sujeto posee y que cada uno de ellos es relevante para el enriquecimiento o quizá el conocimiento común y colectivo. Según Ghiso (2000, pág. 8), “cuando hablamos de diálogo de saberes en procesos de educación popular o de investigación comunitaria estamos reconociendo principalmente la posibilidad de un encuentro dialógico entre sujetos”. Es precisamente este encuentro entre los sujetos el que posibilita la interacción de lenguajes, vivencias y experiencias en un tiempo y espacio contextualizados con el fin de generar agendas programáticas, consensos y acciones colectivas.

Una propuesta dialógica entre sujetos permite fortalecer los lazos y vínculos, es la posibilidad para reconstruir el tejido social, partiendo de las necesidades de cada uno de ellos, propiciando acciones y espacios de reflexión frente a las condiciones e historias individuales, para luego materializarlas en lo comunitario.

Es necesario reconocer que, si bien es cierto que la escuela se encuentra enmarcada desde la producción de saberes científicos, también es un escenario para posibilitar las intervenciones y un diálogo entre los estudiantes, cada uno de ellos, antes de su ingreso, ha construido y vivido una serie de experiencias que consolidan su manera de

entender el mundo. Estos conocimientos no deben ser invisibilizados, sino, por el contrario, trabajados desde su base, desde los contextos y situaciones cotidianas de los estudiantes, generando significados y significantes. Comboni y Juárez (2013) afirman que:

Es necesario romper con la pedagogía que aísla la escuela de la comunidad, de su medio social-cultural-natural, pues descontextualiza el proceso de aprendizaje y se queda sólo en la enseñanza [...] Construir otra pedagogía para recuperar la relación de la escuela con su contexto.” (Comboni & Juárez, 2013, pág. 12)

En el marco de la educación popular y la pedagogía propuesta por Freire, se han venido configurando de manera fehaciente las diferentes formas de socialización, es así como Mejía (2016, pág. 44) menciona que “se ha desarrollado un diverso repertorio de propuestas metodológicas en coherencia con su apuesta pedagógica de negociación cultural y diálogo y confrontación de saberes, convirtiendo sus herramientas en dispositivos de saber y poder”. Lo anterior permite el diálogo constante entre los sujetos, un empoderamiento desde sus luchas, acciones y movimientos.

Así como podemos encontrar posturas y elementos muy similares, en el diálogo de saberes también podemos encontrar una confrontación, visiones antagónicas que, al ser reconocidas, permiten generar mecanismos y dinámicas de complementariedad en un mundo con pluralismo epistémico.

Según Mejía (2016), el diálogo de saberes es la posibilidad de enunciar el mundo propio, reconociéndolo y valorándolo en su carácter contradictorio, haciendo realidad una intraculturalidad en que se aclara y enuncia el mundo desde los múltiples saberes, pues, al haber tantas diferencias epistémicas, se debe tener especial cuidado en el diálogo.

El diálogo de saberes desde el plano pedagógico y en el campo de la educación debe propender por el reconocimiento del otro como un sujeto con saberes propios, que, al

ponerlos en diálogo, generan nuevos conocimientos e incluso enriquecen los de los demás. En palabras de Acevedo et al. (2009, pág. 5):

Una educación que reconoce al otro como sujeto responsable y actor de su propio destino se fundamenta en el respeto por el otro y en la práctica de relaciones horizontales, pero parte de reconocer que los seres humanos están inconclusos y se construyen en la relación con el otro y con el mundo.

El diálogo es fundamentalmente un proceso comunicativo mediante el cual los participantes tienen una clara intención de comprenderse mutuamente, esta comprensión implica reconocer la diferencia e identificar los conocimientos y posicionamientos distintos. Para Acevedo et al. (2009), la importancia allí radica en no basarse solo en la diferencia como tal para que se rompa o impida que se inicie un diálogo, en el cual pensamientos diversos y sueños opuestos puedan presentarse junto con el crecimiento de los que son diferentes y al acrecentamiento de los saberes. El diálogo de saberes hace posible la construcción de sentidos comunes, relaciones comunitarias que a su vez representan el punto de partida para la configuración y construcción de relaciones que antes no existían o quizá se encontraban debilitadas.

### **Reflexión Metodológica Final**

La pertinencia de utilizar ciertas estrategias pedagógicas como el taller educativo, el conversatorio y la cartografía social, explicadas anteriormente, permiten un análisis de ejecución desde la práctica donde se vislumbra cómo reaccionaron los estudiantes en específico, los logros y desaciertos en el desarrollo de las actividades planteadas desde la secuencia didáctica y la información vivencial que cada actividad pudo generar.

La secuencia didáctica fue pertinente al posibilitar un entrelazamiento entre las estrategias pedagógicas por su carácter conectivo; esto permitió orientar cada una de

las actividades planteadas teniendo en cuenta los aportes para los objetivos sin perder en ningún momento la finalidad con que se intervino pedagógicamente. No obstante, se presentaron algunas interrupciones en el hilo secuencial, ya que fue necesario reubicar actividades y, en otros casos, replantear algunas sesiones de la propuesta. El taller educativo y el conversatorio permitieron recolectar las vivencias de los estudiantes y sus familias, generando lazos y vínculos con respecto a las socializaciones que se iban desarrollando.

La cartografía social representó una herramienta que posibilitó la recolección y análisis de la información encontrada en los dos escenarios donde se desarrolló la propuesta pedagógica (Barragán, Sabogal y Jácome, 2016). Esta permitió reconocer las experiencias de los estudiantes con respecto al territorio y las relaciones, apegos y extrañezas que evidencian, teniendo en cuenta las distintas percepciones, entendiendo que cada uno de los sujetos vivió y sintió el proceso de manera particular, sin embargo, al momento de socializar, se observaron en los aprendizajes elementos comunes que llevaron a establecer propuestas en pro de lo solidario.

Fue una herramienta que permitió el trabajo de manera contextual e integral desde lo aprendido en el aula y el trabajo familiar como otro escenario de formación, donde los estudiantes pudieron contrastar los saberes con el lugar en particular y la manera en que sus padres y ellos mismos generan recuerdos y vínculos.

Con respecto a la ejecución de la propuesta curricular propuesta para la investigación, cabe mencionar que cada fase se desarrolló en el orden en que se había construido, cada estrategia se llevó a cabo en función del acercamiento al contexto de los estudiantes reconociendo lugares de procedencia y desplazamientos geográficos; se recolectó información para la reconstrucción las historias de vida; se compartieron experiencias con el fin de establecer relaciones y diferencias, y, de igual manera,

generar lazos de solidaridad y fraternidad; y por último se establecieron relaciones entre las historias y memorias familiares con la historia de nuestro país.

En la fase de compartir experiencias, un elemento que se había propuesto era el diálogo a partir de las socializaciones de todos los padres, sin embargo, solo se pudieron llevar a cabo 4 de ellas y las demás se realizaron mediante los videos, debido a las contingencias y actividades institucionales que en algunas ocasiones impidieron la visita de los padres; en otras ocasiones, la inasistencia correspondió con las ocupaciones laborales de los acudientes. Este fue el único elemento que no se pudo desarrollar de la manera planteada, todos los demás se lograron realizar, a pesar de tiempos y actividades institucionales y sindicales, de acuerdo con el contexto y problemática social y económica que atraviesa el país.

## Conclusiones

Este trabajo de investigación permitió comprender diferentes aspectos clave que llevaron a instaurar un diálogo entre la escuela y la familia para la enseñanza de la historia, una enseñanza que se encontró dada desde lo contextual, tomando como marco temporal los mismos elementos que arrojaron la investigación, en este caso, específicamente, el pasado reciente. Esta investigación posibilitó abrir escenarios de discusión y socialización donde cada estudiante reconociera en primer momento su historia, lo cual, en muchos de los casos, no pasaba; luego de ello, aproximarse a la historia y vivencias de los padres plasmadas en los relatos de vida y así, desde este gran diálogo de saberes, generar relaciones con la historia de nuestro país.

Los estudiantes reconocieron las historias migratorias de cada compañero, tema fundamental y transversal para la enseñanza de la historia. Cada niño y niña entendió que su desplazamiento con respecto a su lugar de origen tiene que ver, en algunos casos, con necesidades de los padres y, en otros, con situaciones externas que obligaron el movimiento de territorio. No obstante, en los dos casos, la migración es consecuencia de una serie de falencias estructurales a nivel social, económico, cultural y político que atraviesan el país.

Los niños y sus familias pudieron realizar nuevas configuraciones con respecto a nociones y saberes que tenían, y, específicamente y quizá de manera más latente, en torno a la violencia, la paz y la migración. Elementos que, en un inicio, evidenciaron desde una perspectiva, la cual luego, y a lo largo del proceso, fue ampliada y enriquecida con las diferentes actividades y diálogos que propiciamos en el aula. La gran mayoría comprendió la violencia más allá de la mera confrontación, su significado abarca condiciones sociales, económicas y políticas que debería garantizar el gobierno a toda la población; en ese mismo sentido, la paz fue entendida como un

proceso amplio, de largo aliento, que no se resuelve con la firma de un acuerdo, sino que tiene que ver con cambios estructurales que indiscutiblemente pasan por la justicia y dignidad sociales.

Las actividades guiadas desde la socialización y construcción de la historia individual y colectiva representaron una carga emocional significativa para los estudiantes, pues se posibilitó su reconocimiento como sujetos históricos trabajando desde lo micro a lo macro. Este ejercicio hacía parte del reconocimiento individual y colectivo; cada idea, experiencia y vivencia no es ajena a lo que ha sucedido durante años en nuestro contexto colombiano. A partir de la socialización y puesta en común frente a las historias individuales, los estudiantes comprendieron que la enseñanza de la historia va más allá de datos, tiene que pasar por el recuerdo y la experiencia de cada sujeto.

En cada sesión se evidenciaban los avances que iban teniendo en cuanto a la concientización sobre la enseñanza, una enseñanza de la historia mediada desde sus experiencias y su vida. Las familias reflexionaron al respecto, momento en el cual manifestaron la importancia que esto tenía y el agradecimiento que sentían al revivir sus historias y tomarlas como centro de la enseñanza. Lo anterior me permitió comprender la importancia de estos procesos, trascendieron la vida escolar y estuvieron fuertemente ligados a la vida familiar, cada sujeto se reconoció históricamente e incluso los padres percibieron la oportunidad propicia para que los niños y niñas se ubicaran temporal e históricamente; identificaron y socializaron en cada actividad elementos que no habían comentado en familia.

La solidaridad se convirtió en un eje transversal, en ocasiones no fue necesario trabajarla explícitamente; el hecho de realmente conocer a los otros, generar diálogos de saberes y establecer relaciones de experiencias y vida generó una gran empatía.

Poco a poco, las relaciones entre los estudiantes se empezaron a modificar, se evidenció un proceso de amor, respeto, colaboración y ayuda por el otro, no desde acciones ocasionales, sino como configuración de acciones desde lo ético y lo colectivo. Los estudiantes empezaron a vivenciar la empatía movilizadora, postura que los llevó a realizar acciones en pro de la justicia y la igualdad desde la oportunidad para todos y todas.

Estas configuraciones de tipo solidario trascendieron más allá del plano institucional, lo que da cuenta de que no fueron una serie de acciones desligadas o elementos coyunturales, por el contrario, se convirtieron en perspectivas de vida en los estudiantes. Los estudiantes trasladaron estos elementos a sus comportamientos y pensamientos generando acciones en los distintos espacios que los rodean. En ocasiones, se convirtieron en los movilizados de cuestionamientos en cuanto a las injusticias, riqueza y desigualdades latentes en la sociedad.

Desde el marco metodológico, el enfoque crítico enfatiza en sus postulados el reconocer los procesos sociales, culturales e identitarios de un contexto determinado, en los cuales es importante construir saberes partiendo de situaciones contextualizadas donde el conocimiento responda y sea útil a las problemáticas identificadas por la comunidad. Una investigación con este enfoque implica contribuir a la alteración de la realidad, generando un cambio o transformación de lo que se evidenció. En el caso de mi investigación, se planteó una forma distinta de enseñar las ciencias sociales, más específicamente la historia, tomando como punto de partida los relatos de los estudiantes y sus familias, comprendiendo que son sujetos activos e importantes de la historia en Colombia, es decir, enseñar la historia desde una perspectiva desde abajo.

Es en este escenario donde se debe entender que la relación sujeto-objeto en el origen del problema debe darse desde la inmersión, es decir, desde las premisas epistemológicas, el sujeto y objeto interactúan y son inseparables.

En la práctica pedagógica, la implementación de las diferentes estrategias metodológicas permitió los conversatorios y el diálogo de saberes. Con la cartografía social los estudiantes evocaron recuerdos y construyeron una visión propia en torno a los territorios, así mismo, la lectura y los relatos se convirtieron en herramientas fundamentales para la reconstrucción de la historia, tanto así que creamos el libro “Mi historia”, donde cada estudiante consignó elementos fundamentales de su vida e hizo un tránsito histórico a través de ella con ayuda de sus padres e incluso abuelos.

Toda la planeación y las diferentes estrategias utilizadas posibilitaron la creación de una alternativa curricular; un currículo en que se ponga al estudiante y su proceso formativo en estrecha relación con la realidad, desde las necesidades propias del mismo contexto y no tanto desde los contenidos programáticos. Un currículo que supere las verticalidades, donde la apuesta esté guiada desde las relaciones horizontales en las que los saberes de cada sujeto son importantes y posibilite el enriquecimiento del saber de los otros. Con él se busca la transformación del pensamiento pedagógico, pues lo hegemónico ha tomado un papel relevante en nuestra sociedad.

Este trabajo investigativo me generó grandes aprendizajes tanto en la labor como maestra como en la vida personal, y movilizó muchas de mis acciones en función de los otros, pues, en ocasiones y quizá sin dimensionarlo por el afán constante en que se vive, perdemos de vista aspectos tan importantes como el reconocimiento del otro desde la diferencia y la solidaridad. En un mundo donde nos forman y educan para la

competencia, tenemos que ser quienes promuevan acciones colectivas que combatan la indiferencia e individualidad.

Es importante que los maestros analicemos el contexto de nuestros estudiantes, comprendiendo sus dinámicas sociales, económicas y culturales, propiciando estrategias pedagógicas que permitan socializar aprendizajes desde los intereses y la necesidad de los educandos, fortaleciendo una identidad no solo individual, sino colectiva, dándoles la posibilidad de interactuar y construir con el otro (en comunidad) un conocimiento basado en la reflexión a partir de las experiencias.

Así como lo menciona Egan (1999) en su texto, la escuela y a su vez la educación debe centrarse en el ser humano. Si bien es cierto que los contenidos son importantes, se deben brindar el escenario y oportunidades para que el estudiante se forme desde distintos ámbitos siendo consciente de su proceso de aprendizaje, entendiendo que son conocimientos prácticos para su vida y contexto. Más allá de formar seres brillantes, se deben formar personas sentipensantes.

En este proceso educativo, la imaginación cumple un papel preponderante, pues debe estar pensada en función de generar pensamiento autónomo, imaginar condiciones distintas a las que existen o han existido, propiciar flexibilidad y libertad de la habilidad mental, y establecer espacios para la imaginación y participación. Es así como surge la imaginación para superar los obstáculos de las creencias y representaciones usuales. La imaginación para ir más allá e incorporar el conocimiento en la vida propia.

### **Desafíos investigativos**

En esta investigación se apostó por la creación de una transformación curricular y didáctica acudiendo al currículo cotidiano en un grupo específico de estudiantes, sin embargo, el desafío desde el plano institucional se encuentra desde la preocupación

por la implementación de los maestros de las diferentes áreas por asumir apuestas alternativas a los currículos oficiales donde se comprenda la necesidad de trabajar desde el contexto propios de los estudiantes porque

las aprendizajes de los estudiantes, no deben ser valorados en su condición de resultado o producto final, sino que se debe recuperar su carácter fundamentalmente productivo; para ello, la atención debe situarse no tanto en los contenidos prescritos o redefinidos por la institución y los profesores, sino en la experiencia<sup>3</sup> de los sujetos que en la vida y procesos escolares se va configurando (Gomez & Torres Carrillo, La creación curricular cotidiana: crítica y apuestas desde la Educación Popular, 2018, pág. 280)

La intencionalidad de esta investigación no fue menor y sus resultados no culminan allí pues sirven como insumo para próximos trabajos a realizar, personas que se piensen que la escuela más allá de ser un espacio físico es un escenario de encuentro de múltiples vidas bajo condiciones que no siempre son las óptimas. Allí convergen realidades tanto de estudiantes, profesores y demás agentes del escenario escolar que no son tenidas en cuenta a la hora de plantear currículos y estrategias de abordajes de temáticas en las aulas.

Por ello, pensar en la construcción de escenarios escolares que reflexionen y realicen una enseñanza de la historia desde una perspectiva desde abajo va a irrumpir con parámetros institucionales y retazos de historia que quieren legitimar a través de los campos académicos siendo pertinente hacer salvedad en cuanto a investigaciones y grupos de estudio que optan por realizar un cambio epistemológico y procedimental a la hora de enseñar la historia y abordar las ciencias sociales en la escuela.

El reto no es menor, requiere un compromiso ético y político por parte de quien va a investigar, situar la enseñanza de la historia desde una perspectiva desde abajo posibilitará el espacio para la construcción de memoria por parte de quienes nunca han

sido escuchados -los marginales, subalternos, los nadie-. Siendo así, un desafío para los maestros buscando y crenado alternativas curriculares con fuerte incidencia en las experiencias, saberes y lo contextual de los estudiantes; donde sea tangibles la solidaridad y el afecto como pilares fundamentales en la construcción de ser humano, generando entornos posibles para la reconstrucción del tejido social que conlleve a la paz.

## Bibliografía

- Abraham, M. K. (2002). *Pedagogía Crítica y Educación en Derechos Humanos*. Recuperado el 5 de marzo de 2016, de [www.fongdcam.org](http://www.fongdcam.org): <http://educacioncritica.fongdcam.org/files/2011/03/PEDAGOGIA-CRITICA-YEDUCACION-EN-DERECHOS-HVAGOSTO-02.pdf>
- Aguilar Fernandez, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada*. Madrid: Alianza.
- Aguilera, M. A. (2016). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), 15-27.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Amézola, G. Á., Dicroce, C. A., & Garriga, M. C. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula. *Clío & Asociados*, (13), 104-131.
- Aponte Ojalvo, J. E. (2012). Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 151-162.
- Barragán, D., & Torres, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: El Búho.
- Barragán, K., Orjuela, V., & Sabogal, R. (2016). *Un diálogo pedagógico entre la escuela y el movimiento social; el caso de los soches, la I.E.D. Eduardo Umaña Mendoza y Casa-Asdoas [Tesis de pregrado]*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Bastidas Acevedo, M., Pérez Becerra, F. N., Torres Ospina, J. N., Escobar Paucar, G., Arango Córdoba, A., & Peñaranda Correa, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 27(1), 104-111.
- Bolaños, G. T. (2009). Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. *Educación y Ciudad*, (22), 48.
- Botía, A. B., Segovia, J. D., & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. España: La Muralla.
- Carr, W. (1995). Educación y democracia: ante el desafío postmoderno. *Volver a pensar la educación : (Congreso Internacional de Didáctica)* (págs. (1), 96-111). España: Fundación Paideia.
- Carrillo, J., & Andrade, O. (Dirección). (2011). *Pequeñas Voces* [Película].
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Guía de acompañamiento para el cuento Un largo camino*. Bogotá: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Los caminos de la memoria histórica*. Bogotá: CNMH.
- Christopher, H. (1991). *De la reforma a la revolución industrial: 1530-1780*. Barcelona: Ariel.
- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativa. *Laurus*, 96-114.
- Comboni, S., & Juárez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, (66) 10-23.
- Congreso de Colombia. (27 de diciembre de 2017). Ley 1874 de 2017. *Ley 1874 de 2017*. Bogotá, Colombia.

- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill (Serie Docente del Siglo XXI).
- Egan, K. (1999). *La imaginación en la enseñanza y aprendizaje, para los niños intermedios en la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eisler, R. (2005). *El cáliz y la espada*. México: Cuatro Vientos.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la diversidad (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)*. Colombia: Utopía Siglo.
- Gimeno Sacristan, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica* , 11-43.
- Giraldo, Y., & Ruiz, A. (2019). *La solidaridad: Otra forma de ser joven en las comunas de Medellín*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós.
- Gomez, Y., & Torres , A. (2017). El currículo cotidiano: entre las regulaciones y la emancipación. *Educación y cultura.*, 18- 25.
- Gomez, Y., & Torres Carrillo, A. (2018). La creación curricular cotidiana: crítica y apuestas desde la Educación Popular. *Teias*, 275-290.
- Habegger, S. &. (2006). *El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*. Obtenido de [http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/365/Habegger%20y%20Mancila\\_El%20poder%20de%20la%20cartografia%20social.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/365/Habegger%20y%20Mancila_El%20poder%20de%20la%20cartografia%20social.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Halbwachs, M. (1995). Memoria Colectiva y Memoria Histórica. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (69), 209-222.

- Herrera, J. (2008). *Cartografía Social*. Obtenido de <http://www.juanherrera.files.wordpress.com/2008/01/cartografia-social.pdf>
- Herreras, E. B. (2004). LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN– ACCIÓN. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2015). *Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia*. Bogotá: IDEP.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Jelin, E., & Lorenz., F. (2014). Educación y memoria : entre el pasado, el deber y la posibilidad. En E. Jelin, & F. Lorenz., *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.
- Jiménez Becerra, A., & Torres Carrillo, A. (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez, A., Infante, R., & Amanda, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 287-314.
- Kemmis, E., & Mctaggart. (1992). *Como planificar la investigación acción*. LAERTES.
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Conelly, F. M., Clandinin, D. J., & Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2007). *La investigación acción conocer y cambiar la practica educativa* . Barcelona : Grao.
- Lerma, H. (2009). *Metodología de la investigación : propuesta, anteproyecto y proyecto*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

- Lorenz, F. (2014). Realidades y desafíos: experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil. En E. Jelin, & F. Lorenz, *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.
- Marx, K. (1859). *Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía política*. Obtenido de [https://vertov14.files.wordpress.com/2012/01/1-marx-el\\_metodo\\_de\\_la\\_economia\\_politica.pdf](https://vertov14.files.wordpress.com/2012/01/1-marx-el_metodo_de_la_economia_politica.pdf)
- Mejía, M. R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*, (43), 37-48.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación 115*. Bogotá : MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie lineamientos curriculares Constitución política y democracia*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf6.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf6.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de aprendizaje de Ciencias Sociales*. Obtenido de Colombia Aprende: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siempre diae/93226>
- Nubia Bello, M. (2004). Identidad y desplazamiento forzado. *Aportes Andinos*, (8), 11-21.
- Pescader, C. (2003). Cuando el pasado reciente se hace historia. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, 8(9), 115-128.

- Raggio, S. (2005). La Enseñanza del Pasado Reciente. Hacer Memoria y Escribir la Historia en el Aula. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 1(8), 95-111.
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), 108-119.
- Reyes, L. (2014). Actores, conflicto y memoria: reforma curricular de historia y ciencias sociales en Chile 1990-2003. En E. Jelin, & F. Lorenz, *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: siglo XXI.
- Rodríguez, C. (2007). La secuencia didáctica. En C. Rodríguez, *Didáctica de las ciencias económicas*. Eumed.
- Rodríguez, S. P. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 165-188.
- Rodríguez, S. P. (2017). Relación entre educación, historia y ciencias sociales : reflexiones y debates posibles en el presente. En A. C. Historiadores, *Editorial. Memorias. XVIII Congreso Colombiano de Historia* (págs. (8) 50-57). Asociación Colombiana de Historiadores.
- Rodríguez, S. P., & Sánchez, O. M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra. En APEHUN, *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (págs. 15-66). Córdoba, Argentina: APEHUN.
- Sharpe, J. (2003). Historia desde abajo. En P. Burke, R. Darnton, I. Gaskell, G. Levi, R. Porter, G. Prins, . . . H. Wesselings, *Formas de hacer Historia* (págs. 28-58). Madrid: Alianza .
- Tarrow, S. (1994). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza editorial.

- Toro, M. G. (2016). El currículo prescrito y el de acción en una clase de inglés. *Lengua y habla* , 183-199.
- Torres Carrillo, A. (1991). Historia, culturas populares y vida cotidiana. *Folios: revista de la Facultad de Artes Y Humanidades*, 2. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/323574668\\_HISTORIA\\_CULTURAS\\_POPULARES\\_Y\\_VIDA\\_COTIDIANA](https://www.researchgate.net/publication/323574668_HISTORIA_CULTURAS_POPULARES_Y_VIDA_COTIDIANA)
- Torres Santomé, J. (1998). Las razones del currículo integrado. En J. Torres Santomé, *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado* (págs. 29-95). Madrid: Morata.
- Torres, A. (2014). *Hacer historia desde Abajo y desde el Sur*. Bogotá: Desde Abajo.
- Touraine, A. (1978). *La Voix et le Regard*. Paris: Les Éditions du Seuil.
- Vallejo, B. (2016). *Un largo camino*. Bogotá : CNMH.
- Vázquez-García, A., Ortiz-Torres, E., Zárate-Temoltzi, F., & Carranza-Cerda, I. (2013). La construcción social de la identidad campesina en dos localidades del Municipio de Tlaxco, Tlaxcala, México. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 10(1), 01-21.
- Velasco Peña, G. C., & Castaño Támara, R. (2003). Todos creamos desde el pasado. *Nodos Y Nudos*, 2(15), 30-39.

## ANEXOS

Documentos	Autor	Nombre del documento	Pregunta	Enfoque	Metodología	Aportes	Conclusiones
Tesis	Velasco Peña, Gina Claudia; Castaño Támara, Ricardo	Todos creamos desde el pasado	¿Cómo transformar las prácticas pedagógicas y suplir algunas insuficiencias que se presentan en el ámbito académico y pedagógico, mediante el desarrollo de estrategias didácticas basadas en tipologías de proyectos de historia oral?	Cualitativo	Investigación-acción que busca comprender la situación social como un todo; así mismo, ahondar en el compromiso por un cambio que, para esta investigación, fue sobre las prácticas educativas.	La aplicación de las fases del proyecto de una manera sistemática para evaluar un problema educativo práctico. Las fases desarrolladas fueron: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sentir o experimentar un problema.</li> <li>2. Imaginar la solución del problema.</li> <li>3. Implementar la solución imaginada.</li> <li>4. Evaluar la solución.</li> <li>5.</li> <li>6. Modificar la práctica a la luz de los resultados.</li> </ol>	Existe un cambio en cuanto a las prácticas que se desarrollan en el aula, ahora se construye el saber de manera conjunta entre docente y estudiante. Para ello, se transforma el currículo con nuevas temáticas relacionadas con el contexto del estudiante.
Libro	Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico	Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia. <b>Primera parte:</b> El Quehacer Pedagógico y sus Rutas en la Enseñanza de la Historia	¿Cómo actúa este dispositivo escenarios-sujetos-saberes en la emergencia del referente identificativo preciso? ¿Continúa siendo efectivo este dispositivo en la actualidad? ¿Qué tipo de referentes se construyen hoy en la escuela? ¿Cuál es el lugar de las ciencias sociales en ella? ¿Qué debe saber un maestro de ciencias sociales hoy?				

## ANEXOS

Libro	Torres, Alfonso; Jiménez, Absalón	La práctica investigativa en ciencias sociales	¿Qué problemática investigar? ¿Desde cuál enfoque abordarla? ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo analizar e interpretar la información? ¿Cómo comunicar sus hallazgos?				
Tesis	Muñoz, Luz Dary; Muñoz, Esperanza; Nocua, Marcela	Propuesta didáctica para la enseñanza- aprendizaje de la historia de Colombia, a partir de las fuentes primarias, para generar procesos de pensamiento crítico en estudiantes de grado noveno de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori	¿Cómo generar procesos de conocimiento que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de la historia de Colombia, a través de una propuesta didáctica?	Cualitativo	Metodología de estudio	Con la herramienta didáctica también se pretende acercar a los estudiantes a la construcción de conocimiento y reconocer la urgente necesidad de hacer un cambio en las dinámicas al interior del aula, con el fin de generar en los estudiantes una mirada distinta de su mundo y de su realidad; acercar a los estudiantes a la historia del país a través de la recopilación y el análisis de fuentes primarias que les permitan generar procesos de reflexión y diálogo entorno a los acontecimientos vividos por la nación, en aras de comprender la historia desde un proceso autónomo de investigación y aprendizaje.	Con este proyecto de investigación, se pretendió proponer una herramienta didáctica que permita la transformación de la práctica docente en cuanto a la enseñanza de la historia, pues se hace evidente la necesidad de reflexionar sobre la acción educativa y la posibilidad de llevar al estudiante a reconocerse como un sujeto que no solo interactúa con el conocimiento, sino que además puede hacerse responsable de su proceso de formación.
Tesis	Carrillo Muñoz, Guillermo Eduardo; Rubiano Velandia, Jannis Liseth; Torres Peña, David	Enseñanza de la historia reciente a través de la pedagogía de la memoria: construcción de una ruta metodológica para docentes	¿Dónde aprendemos valores y responsabilidades ético-políticas como ciudadanos para con nuestra sociedad? ¿Dónde aprendemos el significado de la democracia? ¿Dónde nos construimos como sujetos políticos? ¿Quién nos da herramientas para entender el presente? ¿Quién nos	Cualitativo		Destacando nuestra contribución a una enseñanza de la historia reciente desde la pedagogía de la memoria en la escuela; una historia más humana y centrada en el dolor, la resistencia y las configuraciones que trae consigo.	El ejercicio de enseñanza llevado a cabo a través de la implementación de la ruta que propone el uso de la memoria como herramienta clave de la comprensión de la historia reciente nos permitió evidenciar que es posible utilizar esta categoría social en

**ANEXOS**

			<p>explica el conflicto armado actual? ¿Cómo garantizamos la no repetición de los vejámenes del conflicto? ¿Quién nos enseña alteridad y empatía para con las víctimas? ¿Cómo garantizamos el cumplimiento de los derechos humanos?</p>				<p>espacios escolares de educación formal a través de las clases de ciencias sociales. El uso de la memoria en el aula permitió que los estudiantes evidenciaran las dimensiones humanas de la historia reciente a través de las historias de vida y los relatos de algunas víctimas; este aspecto permitió la incorporación del aspecto traumático en los acontecimientos de la historia reciente. Ante esto, se logró una historización de la memoria al trabajar con los estudiantes algunos hechos ocurridos durante el siglo XX, tanto en Colombia como en el mundo.</p>
Artículo	Jorge Aponte	Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias		Genealógico-arqueológico		<p>A partir del análisis del archivo recabado sobre la memoria de la primera violencia en instituciones escolares, se determinaron cuatro dominios discursivos (epistémico, pedagógico-evaluativo, formativo axiológico y político) al interior del campo de saber de la enseñanza de las ciencias sociales.</p>	<p>El uso político de la memoria en la escuela se desenvuelve en dos escenarios: por una parte, el uso de datos ejemplarizantes para la adaptación de los sujetos al sistema institucional, y por otra, la resistencia de algunos maestros, los cuales, a través de su práctica pedagógica, permiten la emergencia</p>

**ANEXOS**

							de distintas representaciones del pasado en la tarea de formar sujetos críticos que orienten su acción política en el nivel macro, para diseñar y elegir proyectos colectivos que se ocupen de afrontar las causas estructurales de la violencia.
Artículo	Sandra Rodríguez	Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente	¿Cómo han apropiado y desarrollado los estudiantes las temáticas trabajadas, y las categorías de memoria y formación política? ¿Cuál ha sido su aporte a las instituciones escolares o a las organizaciones con las que han estado vinculados?		Cualitativa		Pensar la formación de maestros para el presente puede tener un contenido distinto al que proponen las reformas educativas, producidas en un escenario donde las necesidades sociales y los compromisos éticos no constituyen una prioridad, como sí ocurre con la formación por competencias, la educación para el trabajo y los indicadores de calidad de gestión en los distintos niveles educativos.

*Anexo 1. Algunos antecedentes investigativos*

ANEXOS

Propuesta Curricular

Anexo 2. Propuesta Curricular

Perspectiva (s) y <b>conceptos estructurantes</b>	Estrategia de articulación curricular	Propósitos formativos	Contenidos escolares	Actividades didácticas (por semana)	Evaluación
<p>Ejemplos:</p> <p>Formación de pensamiento crítico</p> <p>Formación de valores solidarios en pro de la colectividad.</p> <p>Reconocimiento de sujetos como parte de la historia desde lo contextual (Historia desde abajo).</p>	<p>Planeación y desarrollo de una investigación de aula o comunitaria.</p> <p>Producción narrativa</p> <p>Fase 1:</p>	<p>Reconocer los elementos y momentos que hacen parte de su historia de vida.</p> <p>Identificar los desplazamientos que ha tenido con respecto al lugar de procedencia entendiendo las razones de los mismos.</p>	<p><u>Mi familia</u></p> <p>¿Quiénes son los integrantes de mi familia?</p> <p>-¿Cuál es la procedencia de mi entorno familiar?</p> <p>Ubicación geográfica de los lugares de procedencia familiar y distintos cambios en el tiempo.</p>	<p>Semana 1</p> <p>Acercamiento entre estudiantes y maestro. Introducción a los conocimientos transversales del diseño pedagógico.</p> <p>Actividades</p> <p>acercamiento a los estudiantes</p> <p>Juego del reloj con el fin de intercambiar algunos datos de tipo personal con sus compañeros.</p>	<p>Desde el proceso donde el estudiante reconoce su historia de vida, la contrasta con la de los demás y con la historia del país.</p> <p>Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000), mencionan que la evaluación debe aportar herramientas que permitan conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban, convirtiéndose en una estrategia que ponga al descubierto lo más posible todo lo que los estudiantes dicen, las inquietudes, reflexiones, falencias y proposiciones generando vías de solución a los problemas identificados.</p> <p>Un proceso educativo <u>continuo, sistémico, flexible, interpretativo y participativo</u> que valora todos los actores y factores que intervienen en el mismo.</p> <p>Capacidad de argumentar y socializar sus experiencias al grupo.</p> <p>Realización de las entrevistas.</p>

ANEXOS

	<p>Acercamiento al contexto de los estudiantes reconociendo lugares de procedencia y desplazamientos geográficos.</p>			<p>Conversatorio a partir de preguntas como : ¿edad, nombres, gustos , que no le gusta, sueños?</p>	<p>Trabajo colaborativo con los padres de familia.</p>
<p>Fase 2:</p>				<p>Semana 2, 3 ,4</p>	<p>Relaciones entre las historias de vida y los hechos históricos de nuestro país.</p>
<p>Recolección de información que permita reconstruir las historias de vida.</p>	<p>Elabora un recorrido histórico teniendo en cuenta los lugares de origen y las razones de los desplazamientos de la población en su comunidad.</p>	<p>Procedencia y recorridos de los integrantes del núcleo familiar.</p>		<p>Recolectar información que permita reconstruir las historias de vida de los estudiantes y sus familias.</p> <p>· Que los estudiantes realicen una primera indagación con sus padres sobre lugares de procedencia.</p> <p>· Ejercicios que permitan establecer la ubicación geográfica y temporal en los distintos desplazamientos que han realizado (mapa mudo, recorrido en el mapa, línea del tiempo)</p>	<p>Participación activa en las actividades.</p> <p>Construcciones narrativas que expresen las vivencias y sentimientos de los estudiantes.</p>

ANEXOS

		<p>Reconoce su historia de vida como parte importante en la configuración de la historia de nuestro país.</p>	<p>Razones de los distintos desplazamientos (lugar a otro).</p>	<p>Semana 5, 6</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Realización de entrevistas semiestructuradas (preguntas a sus familias con respecto a los desplazamientos que han tenido)</li> <li>· En familia realización de cartas y escritos que expresen las vivencias y experiencias, tomando como punto de partida la migración.</li> </ul> <p>Actividades para las Historias de vida</p>	
				<p>Encuesta y conversatorio con padres para recolectar información sobre los lugares de procedencia.</p>	
				<p>Ejercicios de ubicación geográfica y temporal: mapas mudos, cartografía social líneas de tiempo.</p>	

ANEXOS

				<p>Entrevistas semiestructuradas con el fin de recolectar información sobre las razones del porque de los desplazamientos de las familias.</p> <p>- Escritos y cartas e incluso si es posible videos donde los padres expresen sus historias teniendo en cuenta la migración.</p>	
	Fase 3	Identificar a través de la socialización los lazos o distancias entre las historias de vida de las familias de los estudiantes.	Mi <u>familia</u> y <u>la comunidad</u> <u>Investigación histórica</u>	Semana 7	

ANEXOS

	<p>compartir experiencias con el fin de establecer relaciones y diferencias , asi mismo generar lazos de solidaridad y fraternidad.</p>	<p>Identifica y narra elementos de su vida comprendiendo su incidencia en la historia Colombiana.</p> <p>Construir un sentido de lo comunitario y respeto a la diferencia desde las historias y ejercicios de memoria que cada estudiante y sus familias realizan.</p>	<p>Reconocimiento de historias y relatos de los demás en cuanto a las situaciones que hicieron que tuvieran que dejar sus lugares de origen.</p> <p>Importancia de las fuentes históricas para la construcción de memoria individual, familiar a través de los relatos sobre procedencia.</p>	<p>Taller educativo en los que los niños expresen sus ideas y sentimientos mediante muestras artísticas.</p> <p>Semana <b>8</b> , <b>9,10,11</b></p> <p>Compartir experiencias</p>	
				<p>Que los estudiantes socialicen sus historias con los demás estudiantes con el fin de encontrar lazos o distancias en aquello que han vivido ellos y sus familias.</p>	

ANEXOS

<p>· Generar espacios en que los padres de los estudiantes sean quienes sean los protagonistas de algunas clases, contando sus historias, socializándolo a los niños.</p> <p>Conversatorios entre los padres de familia.</p>						
Fase 4:	Relaciona sucesos familiares con la macro historia del país.	Época de la violencia en Colombia.			Semana 12, 13,14	<u>Estableciendo relaciones</u>

ANEXOS

	<p>Establecer relaciones entre las historias y memorias familiares con la historia de nuestro país.</p>	<p>Plantea análisis y preguntas con respecto a la historia Colombiana.</p> <p>Reconoce al otro y propicia escenarios de sentido comunitario desde el dialogo y la solidaridad.</p> <p>Realiza reflexiones a lo largo del proceso teniendo en cuenta la construcción identitaria de los demás.</p>	<p>Las migraciones como resultado de las inestabilidades y problemáticas presentadas en el país.</p>	<p>Desde cada una de las historias de los niños generar puntos de partida con el fin de establecer relaciones y lazos con la historia que se ha vivido en nuestro país. Que los estudiantes comprendan que son sujetos históricos, que sus vivencias no son alejadas, es decir hacen parte de la historia legitimada, de la memoria oficial y contra hegemónica que existe alrededor de los distintos hechos.</p> <p><b>Actividades de relación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar narrativas de otros niños que comente historias de migración.</li> <li>• Películas relacionadas con el tema.</li> <li>• Conversatorios.</li> <li>• Relaciones cartograficas.</li> </ul>	
			<p><b><u>Derechos básicos de aprendizaje para tercero</u></b></p> <p>Comprender la importancia de participar en la elección del gobierno escolar y otros estamentos del mismo; *Reconocer la interacción entre el ser humano y el paisaje en diferentes contextos; las acciones económicas y las consecuencias que resultan de esta relación.</p> <p>Explicar la estructura y funcionamiento del departamento como entidad política, administrativa y jurídica.</p> <p>Definir las características geográficas de su departamento, municipio, con las actividades económicas que ellos realizan.</p>		

ANEXOS

Analizar la importancia de los océanos y mares en la organización económica y social de los pueblos costeros en la actualidad y revisar las acciones humanas que han incidido en las transformaciones del territorio asociadas al número de habitantes, en su departamento.

Investigar las contribuciones de los grupos humanos que habitan en su departamento. Partir de sus características culturales: lengua, organización social, tipo de vivienda y uso del suelo.

Valorar la importancia del tiempo en la organización de las actividades sociales, económicas y culturales en su comunidad.