



**Las desapariciones forzadas en Colombia como posibilidad para la formación de
habilidades de pensamiento crítico en la escuela**

Davison Humberto Álvarez Calle
Juan Mauricio Hernández Arango

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de Licenciado en
Ciencias sociales

Asesoras

Mónica Marcela Hernández González, Magíster
Luisa Fernanda Ocampo Ospina, Magíster

Línea de investigación

Didáctica de las ciencias sociales
Énfasis en memorias y problemas socialmente relevantes

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación, Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes
Medellín, Colombia
2022

Cita

(Álvarez & Hernández, 2022)

Referencia

Álvarez-Calle, D. y Hernández-Arango, J. (2022). Las desapariciones forzadas en Colombia: Una posibilidad para la formación de habilidades de pensamiento crítico [Trabajo de pregrado, Universidad de Antioquia].

Estilo APA 7 (2020)



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Jhon Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Cártul Vargas Torres

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Tabla de contenido

Dedicatoria	11
Resumen	14
Resumo	15
Introducción	16
Capítulo 1	17
De la anulación de la diferencia hacía el reconocimiento del otro	17
1.1. La escuela como “escenario” para reconocernos o silenciarnos: el contexto de la práctica pedagógica	18
1.2. La enseñanza de las Ciencias sociales como una apuesta crítica por la construcción de <i>otredades</i>	25
1.3. Encaminando el quehacer investigativo	30
1.3.1. <i>Objetivo general</i>	30
1.3.2. <i>Objetivos específicos</i>	30
Capítulo 2	31
“En hombros de gigantes”: los cimientos conceptuales	31
2.1. Entre el pasado y la pertinencia investigativa: el rastreo de antecedentes	32
2.2. El “tejido” conceptual: esbozos de teoría sobre la realidad del país y la escuela	45
2.2.1. <i>Una enseñanza crítica de las Ciencias sociales: el enfoque didáctico de problemas socialmente relevantes</i>	48
2.2.2. <i>Las desapariciones forzadas en Colombia: de práctica de silenciamiento a contenido de enseñanza</i>	52
2.2.3. <i>La enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria: reinterpretando la historia reconociendo la alteridad</i>	59
2.2.4. <i>Las habilidades de pensamiento crítico: reconocer(se) como sujetos críticos el(en) mundo</i>	67

Capítulo 3	72
Diseño metodológico: desde dónde leemos y sobre cómo pensamos -y sentimos- los “mundos” que convergen en la escuela	72
3.1. El enfoque cualitativo como una perspectiva flexible en la investigación educativa	73
3.2. La investigación y sus lecturas de la realidad: algunas implicaciones del paradigma sociocrítico	75
3.3. El análisis crítico del discurso como un método investigativo transdisciplinar	77
3.4. Técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de la información	80
3.4.1. <i>Objetivo Específico #1</i>	80
3.4.1.1. Revisión documental y análisis de contenido	80
3.4.1.2. Ficha para la recolección y análisis de contenido: caracterizando las relaciones teóricas entre las HPC y el enfoque de PSR	81
3.4.2. <i>Objetivo Específico #2</i>	82
3.4.2.1. La observación participante y la entrevista semiestructurada	82
3.4.2.2. El diario de campo pedagógico y la entrevista semiestructurada: diálogos y observación sobre el proceso de enseñanza de las Ciencias sociales.	85
3.4.3. <i>Objetivo Específico # 3</i>	86
3.4.3.1. Taller investigativo	86
3.4.3.2. El taller entre espacios y tiempos para la reflexión y construcción de conocimientos	88
3.5. Consideraciones éticas de los maestros investigadores	89
Capítulo 4	90
Apuestas por el reconocimiento del “otro” en los procesos formativos: las travesías de una enseñanza crítica de las Ciencias sociales	90
4.1. El enfoque de PSR y la formación de habilidades del pensamiento crítico: enseñar -ser- y aprender-ser- con y por la diferencia	90
4.1.1. <i>Prácticas pedagógicas y de enseñanza críticas: el aporte del enfoque de PSR</i>	92

4.1.2. <i>Las y los estudiantes como sujetos que pueden pensar críticamente el mundo</i>	95
4.1.3. <i>Algunas estrategias, actividades y ejercicios de enseñanza para ser- siendo- de manera crítica con el “otro”</i>	97
4.1.4. <i>La participación en el proceso de enseñanza: la decisión de aprender-ser-</i>	100
4.1.5. <i>Pensar críticamente la historia a partir de una enseñanza crítica de la historia</i>	102
4.2. <i>La enseñanza de las desapariciones forzadas en el aula de clase: “enseñanzas otras” de las ciencias sociales para el reconocimiento de la alteridad</i>	107
4.2.1. <i>Una perspectiva didáctica que “desacomoda” al maestro y la maestra de Ciencias sociales</i>	110
4.2.2. <i>Otra enseñanza de la historia a partir de otra enseñanza de las Ciencias sociales</i>	113
4.2.3. <i>De lo temporal a la alteridad: las desapariciones forzadas en Colombia como un contenido formativo</i>	116
4.2.4. <i>Implicaciones formativas de contenidos críticos y contextuales: transitando la enseñanza y el aprendizaje</i>	121
4.3. <i>Apuntes para la enseñanza de las desapariciones forzadas y la formación de habilidades de pensamiento crítico en la clase de Ciencias sociales</i>	127
4.3.1. <i>Parte I: el devenir</i>	127
4.3.1.1. <i>El cuestionario KPSI: posturas, conocimientos y experiencias de los y las estudiantes sobre las desapariciones forzadas en Colombia</i>	127
4.3.1.1.1. <i>Cuestionario cerrado</i>	128
4.3.1.1.2. <i>Cuestionario abierto</i>	132
4.3.1.1.3. <i>Ámbito estético</i>	135
4.3.1.2. <i>La colcha de retazos como un diálogo de saberes y el reconocimiento del otro</i>	138
4.3.1.3 <i>Elaboraciones individuales y la posibilidad de resignificar a las víctimas de la desaparición forzada en Colombia</i>	141
4.3.1.3.1. <i>No hay peces en el río</i>	142
4.3.1.3.2 <i>El Salón del Nunca Más</i>	144

4.3.1.3.3 <i>Ausencias</i>	147
4.3.1.3.4 <i>Huellas y rostros de la desaparición forzada en Colombia (1979-2010)</i>	148
4.3.1.3.5 <i>Cantos contra la ausencia: La casa Desaparecida y Los Desaparecidos.</i>	149
4.3.2 <i>Parte II: El atreverse</i>	152
Capítulo 5	154
Las herencias de un transitar: maestros y maestras como sujetos de saberes, conocimientos y experiencias	154
5.1 Recomendaciones: “hacia futuros posibles”	159
Referencias bibliográficas	161
Anexos	173

Listado de figuras

Figura 1 Tipo de fuentes consultadas en el rastreo de antecedente	32
Figura 2 Lugares de publicación de las fuentes consultadas en el rastreo de antecedentes	33
Figura 3 Años de publicación de las fuentes consultadas en el rastreo de antecedentes.	34
Figura 4 Tipo de fuentes consultadas para la construcción del tejido conceptual	46
Figura 5 Fuentes consultadas por categorías de investigación	46
Figura 6 Países por publicación de las fuentes consultadas en el tejido conceptual.	47
Figura 7 Red semántica sobre las prácticas, estrategias y experiencias en los diálogos semiestructurados	108
Figura 8 Colcha de retazos	139
Figura 9 Elaboración individual	143
Figura 10 Elaboración individual	149

Listado de tablas

Tabla 1 Documentos rastreados para el análisis documental	91
Tabla 2 Categorías y subcategorías con sus respectivos códigos visualizados en la red semántica	109
Tabla 3 Nivel de conocimiento descrito por las y los estudiantes en el KPSI	129

Listado de Anexos

Anexo 1: Diarios de campo y formatos de observación de clases	173
Anexo 2: Ficha analítica para la revisión y análisis de contenido	181
Anexo 3: Diario de campo/pedagógico	182
Anexo 4: Guión entrevista	183
Anexo 5: Taller investigativo	184
Anexo 6: Consentimiento informado entrevista	193
Anexo 7: Consentimiento informado taller	195
Anexo 8: Fichas para la revisión y análisis del contenido documental	197
Anexo 9: Transcripciones entrevistas	198
Anexo 10: Estrategia didáctica	199

Siglas, acrónimos y abreviaturas

PSR	Problemas Socialmente Relevantes
EHR	Enseñanza de la Historia Reciente
HPC	Habilidades de Pensamiento Crítico
ACD	Análisis Crítico del Discurso
MEN	Ministerio de Educación Nacional
EBC	Estándares Básicos de Competencias
DBA	Derechos Básicos de Aprendizaje
CNMH	Centro Nacional de Memoria Histórica
GMH	Grupo de Memoria Histórica
CEV	Comisión de la Verdad

Dedicatoria

A mi hijo y abuela materna.

Agradecimientos

A mi madre, mi padre, mi hermana y la familia Calle, por su compañía, sacrificio y cariño durante este proceso y la vida misma.

A mis asesoras Mónica y Luisa, por su acompañamiento y consejo basado en el reconocimiento por el otro, el amor y la rigurosidad para afrontar la investigación y la práctica pedagógica.

A la Institución Educativa Villa del Sol, a sus estudiantes por brindarme la oportunidad de formarme como maestro y persona. A mi maestro cooperador Jhorman, por sus palabras y amistad.

A mis amigos y amigas por escucharme, leerme, enseñarme, y su compañía constante. Sin duda alguna, aquí se refleja gran parte de nuestra amistad.

A la Universidad de Antioquia, a la universidad pública por cambiarme la vida y la forma de vivirla. A todos los maestros y las maestras que transitaron de mi lado en este proceso de formación.

Por último, al grupo de práctica pedagógica por las experiencias, aprendizajes y diálogos entablados durante el devenir en estos meses.

Finalmente, en el capítulo de resultados se encontrarán un dibujo y dos collages, los cuales son algunas elaboraciones personales, resultado de mi devenir en la práctica pedagógica y el proceso de investigación.

Davison Álvarez Calle

Dedicatoria

A mi hijo Daniel Felipe Hernández y a mi abuela Deyanira García, los motores que mueven mi transitar en el mundo.

Agradecimientos

A mi madre Alice Jeannette Arango, por su apoyo a lo largo del camino, aunque ausente físicamente, con su ejemplo me enseñó a luchar. A mi padre Mauricio Hernández Villada, quién siempre estará en mi corazón.

A mis asesoras Mónica y Luisa, gracias por siempre intentar que abra los ojos en un mundo lleno de oscuridad y con su rigurosidad, consejo y apoyo, hacerme cada día una mejor persona.

A Simón Hernández y Andrés Muñoz, amigos entrañables que encontré en este hermoso camino.

A todos aquellos quienes con su ayuda, consejos y cariño ayudaron a edificar la persona que seguiré construyendo en el camino hacia la integralidad.

A Diana Marcela Tangarife Ocampo, parte fundamental con su apoyo incondicional y compañía durante un recorrido lleno de tormentos.

A la Universidad de Antioquia, por permitirme soñar, conocer el mundo, vivir la vida y construir futuro.

Juan Mauricio Hernández Arango



No. No aceptes lo habitual como cosa natural. Porque en tiempos de desorden, de confusión organizada, de humanidad deshumanizada, nada debe parecer natural. Nada debe parecer imposible de cambiar.

Bertolt Brecht

Resumen

La presente investigación retoma aspectos asociados con la enseñanza de las Ciencias sociales desde del enfoque didáctico de los problemas socialmente relevantes. Asimismo, se propone abordar las desapariciones forzadas en Colombia como un contenido de enseñanza escolar, con el propósito de que los y las estudiantes alcancen y desarrollen habilidades de pensamiento crítico. En consonancia, se establecen reflexiones sobre cómo enseñar este tipo de problemáticas en la escuela, también la pertinencia pedagógica y didáctica de campos disciplinares y del saber, cómo lo serían la enseñanza historia reciente y la pedagogía de la memoria al momento de trabajar dicha problemática en el ámbito educativo.

Siendo así, tomando en consideración, el enfoque de investigación cualitativo y bajo el paradigma sociocrítico, se propone el análisis crítico del discurso como método investigativo, a través del cual se establecieron técnicas para la recolección de información que permitieran dar respuesta a la pregunta sobre cómo abordar este tipo de problemáticas en la escuela. Finalmente, con base en los resultados obtenidos se elaborará una estrategia didáctica, a partir de la cual se proponen una serie de estrategias metodológicas para abordar las desapariciones forzadas como un contenido del área de Ciencias sociales.

Palabras clave: problemas socialmente relevantes, desapariciones forzadas en Colombia, habilidades de pensamiento crítico, enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria.

Resumo

A presente pesquisa retoma aspectos associados ao ensino de ciências sociais a partir da abordagem didática de problemas socialmente relevantes. Também se propõe a abordar os desaparecimentos forçados na Colômbia como um conteúdo de ensino escolar, com o objetivo de que os alunos alcancem e desenvolvam habilidades de pensamento crítico. Nesse sentido, estabelecem-se reflexões sobre como ensinar esse tipo de problema na escola, Também a relevância pedagógica e didática dos campos disciplinares e do conhecimento, como seria o ensino da história recente e a pedagogia da memória no momento do trabalho essa problemática no campo educacional.

Assim, levando-se em consideração, a abordagem da pesquisa qualitativa e sob o paradigma sociocrítico, propõe-se a análise crítica do discurso como método investigativo, por meio do qual foram estabelecidas técnicas para a coleta de informações que permitissem responder à questão sobre como abordar esse tipo de problema na escola. Por fim, com base nos resultados obtidos, será desenvolvida uma estratégia didática, a partir da qual se propõe uma série de estratégias metodológicas para abordar os desaparecimentos forçados como conteúdo da área de Ciências Sociais.

Palavras-chave: problemas socialmente relevantes, desaparecimentos forçados na Colômbia, habilidades de pensamento crítico, ensino de história recente e pedagogia da memória.

Introducción

En la presente investigación, se abordan algunos aspectos, interrogantes y experiencias de maestros/maestras y estudiantes acerca de la enseñanza de las Ciencias sociales en los contextos educativos, en específico sobre la elaboración y desarrollo de sus contenidos formativos. Siendo así, esta propuesta retoma desde una perspectiva crítica las posibilidades, retos y desafíos para la consolidación de un proceso de enseñanza y aprendizaje contextual, crítico y reflexivo, en donde el papel de los y las estudiantes sea central, que les permita reconocerse como sujetos históricos, sociales y políticos, pero también, estableciendo un diálogo de saberes y la construcción de conocimiento con base en una relación de igualdad y respeto por lo diverso, es decir la otredad.

Asimismo, la investigación hace parte del devenir de los maestros en formación, lo cual implica reconsiderar y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y las relaciones sociales, culturales y políticas que allí se establecen y terminan repercutiendo en el proceso formativo. De tal modo, la propuesta retoma el enfoque cualitativo de investigación y el método del análisis crítico del discurso para indagar, analizar e interpretar de qué manera abordar durante las clases de Ciencias sociales una problemática como las desapariciones forzadas en Colombia con el propósito de reinterpretar un pasado que aún no pasa y resignificar las luchas y resistencias de hombres y mujeres víctimas de esta práctica.

Capítulo 1

De la anulación de la diferencia hacia el reconocimiento del otro

El mal sufrido debe inscribirse en la memoria colectiva, pero para dar una nueva oportunidad al porvenir
Tzvetan Todorov

La investigación está conformada por interrogantes que atañen la enseñanza de las Ciencias sociales en la escuela y el papel de las y los estudiantes durante este proceso. Siendo así, adelante se retomarán cuestiones ligadas a la enseñabilidad de problemáticas sociales relevantes y controversiales para la sociedad colombiana, en la medida en que buscar y analizar cómo enseñar en el aula de clase una práctica como las desapariciones forzadas en Colombia, conlleva a maestros y maestras el replantear los contenidos de enseñanza, en tanto se elaboren de manera contextual y vigente, ligados a la vida la vida o historia personal y familiar de los y las estudiantes.

Así pues, problematizar el proceso de enseñanza de este tipo de contenidos pretende movilizar al maestro y maestra hacía reflexiones y búsquedas de campos y disciplinas de saber acordes con la problemática llevada al aula de clase, también a construir actividades y ejercicios de enseñanza y aprendizaje flexibles, interactivos, contextualizados y cercanos a la realidad de las y los estudiantes.

1.1. La escuela como “escenario” para reconocernos o silenciarnos: el contexto de la práctica pedagógica

La Institución Educativa Villa del Sol es una escuela de carácter oficial, sede principal de dos secciones más: la Institución Educativa Cándido Legizano y la Institución Educativa Luciano Pulgar. Ambas ubicadas en el municipio de Bello, en el barrio Villas del Sol, el cual pertenece a la comuna 6 (Bellavista) y se encuentra en la zona urbana, específicamente en el centro-oeste del municipio. Las prácticas pedagógicas se realizaron con 2 grupos correspondientes a los grados sexto y séptimo.

Los y las estudiantes pertenecen mayoritariamente a los estratos socioeconómicos 1 y 2, mientras que solo unos pocos viven en las unidades residenciales que corresponden al estrato 3. Gran parte de la población estudiantil vive en barrios cercanos como: Goretti, Bellavista, El Ducado y Pachelly. De lo anterior, es necesario comprender cómo la construcción social, cultural y el devenir histórico del municipio de Bello se encuentra ligado a diferentes dinámicas y experiencias de violencia que atraviesan distintas esferas de la vida, de las relaciones sociales y culturales, que establecen los hombres y mujeres que habitan el territorio¹.

¹La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición en su informe regional sobre el departamento antioqueño (2022), considera que “Si bien los centros urbanos no habían escapado al conflicto armado en la región desde la década de 1970, en los años noventa se dio en ellos un incremento de la violencia. Para finales de la década de 1990, Medellín, Itagüí, Bello, Copacabana y Girardota tenían presencia de milicias guerrilleras con poder y capacidad militar. (p. 154)

Asimismo, el municipio no ha sido indiferente a las desapariciones forzadas como una práctica de guerra². En ese sentido, la escuela Villa del Sol no es ajena al espacio que habita, no sólo como una construcción arquitectónica, sino también como un lugar simbólico, social y cultural de la comunidad, en donde convergen diversos actores sociales y distintas formas de ver el mundo, las cuales se han configurado por medio de redes de significación³ a partir de las cuales se establecen relaciones con el otro.

Ahora bien, en nuestro devenir como maestros en formación, durante las experiencias derivadas de las prácticas pedagógicas profesionales, fue posible advertir por medio de la observación, enseñanza directa y la realización de ejercicios de sistematización por medio de diarios de campo-pedagógicos y formatos de observación de clases (Ver anexo 1) que los y las estudiantes no logran reconocerse como sujetos de carácter ético, político e histórico, aunque su participación durante las clases sea constante. Además, se identifican comportamientos en el aula de clase donde no se reconoce, en términos de Levinas, la alteridad, la diferencia.

Sobre lo anterior, es pertinente precisar algunas experiencias concretas de las prácticas pedagógicas que dan origen al presente planteamiento del problema, las cuales están

² Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), durante el periodo de 2006-2015 de los 10 municipios más afectados por las desapariciones forzadas, los cuales agrupan el 27,5% de las desapariciones, 8 son ciudades capitales o grandes ciudades, entre las cuales se encuentra la ciudad de Bello.

³ Para Blair (1999), (2003), los hechos o acontecimientos violentos que se han perpetuado por años en el territorio colombiano han reproducido en la sociedad una *construcción* de la otredad en donde la diferencia, concebida como un problema, es resuelta por medio de la violencia. En este orden de ideas, la violencia como una forma de alteridad ha configurado al otro como un *enemigo*, en donde las relaciones sociales-culturales se caracterizan por la exclusión a través de imaginarios, símbolos y representaciones sociales constituidas en construcciones socialmente legitimadas.

relacionadas con el proceso de enseñanza de las ciencias sociales, sus contenidos, las prácticas y estrategias del maestro, como a su vez los comportamientos y actitudes de los y las estudiantes.

En primer lugar, durante una observación de clases, un estudiante fue señalado por algunos compañeros y compañeras debido a su lugar de origen y rasgos fenotípicos afros, como también su condición social de migrante. Durante otro espacio de observación, fue posible advertir palabras o comentarios xenófobos de algunos estudiantes sobre la orientación sexual de hombres y mujeres, sobre lo cual el maestro cooperador puntualiza en medio de la sesión de clase acerca del respeto y el reconocimiento de la diferencia con relación al otro.

En segundo lugar, al contrario de lo que comúnmente se asocia con la escuela y las denominadas “pocas ganas” que tienen los y las estudiantes de aprender, es posible como resultado de la experiencia adquirida durante las prácticas pedagógicas, apreciar cómo las y los estudiantes se muestran dispuestos, manifiestan su elección de aprender, de participar por medio de sus experiencias y aprendizajes que pueden y deben enriquecer el proceso de enseñanza, ya que en diversas sesiones de clase la participación de las y los estudiantes no sólo hace parte de un compromiso evaluativo, sino que además es una práctica que nutre el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues se interviene en las clases desde sus saberes, conocimientos, experiencias, posturas o constructos ideológicos-políticos propios.

Ahora, en tercer lugar, otra situación concreta acerca de la disposición de los y las estudiantes para aprender se manifiesta en algunos debates e interrogantes que se forman durante los encuentros de clases, en tanto la voz y la construcción personal reivindican su papel protagónico en el proceso de enseñanza, a su vez vislumbra su decisión de aprender. En consecuencia, resulta necesario preguntarse qué lleva entonces a concebir la escuela como una institución en crisis, pero más importante aún es la reflexión por aquello ¿Qué enseña el o la maestra? y, ¿Cómo lo enseña? Ya que preguntarse por el ¿Cómo? Intrínsecamente nos remite a

interrogarnos sobre él ¿Quiénes hacen parte del proceso de enseñanza? Preguntas que en ocasiones son pasadas por alto y pueden contribuir a la imagen o representación de una escuela en crisis.

En un cuarto lugar, al respecto del no reconocimiento de la diferencia y la anulación de la alteridad se evidencian prácticas y comportamientos que hacen parte de las interacciones en el aula de clase, desde comentarios hasta acciones donde los y las estudiantes son segregados por alguna diferencia, por ejemplo, no nacer o haber vivido un largo tiempo en la ciudad, sus decisiones o posturas éticas y políticas, pero también sus satisfacciones estéticas.

Sumado, a lo anterior, los y las estudiantes no dimensionan el carácter transformador del ser humano sobre sus realidades y sus contextos, presentándose una mirada reducida de la realidad del país y sus acontecimientos históricos, lo que desencadena en una apatía por la historia considerando el pasado como aquello que ya sucedió sin dimensionar su incidencia en la configuración de la sociedad actual.⁴

En lo que se refiere a las prácticas de enseñanza, es pertinente reconocer el papel del maestro y maestra de Ciencias sociales en la escuela, en cuanto a su posicionamiento al momento de elegir o reflexionar sobre los contenidos y las actividades desarrolladas en las clases⁵. No obstante, las prácticas de enseñanza suelen desarrollarse a partir del desconocimiento de las

⁴ Sánchez (2017) considera que una de las mayores expresiones del *desinterés colectivo* y la *voluntad de ignorancia* en la sociedad colombiana, con respecto a las consecuencias e implicaciones del conflicto armado interno en Colombia, se presenta con el Plebiscito por la Paz del año 2016.

⁵ De hecho, esto puede resumirse en lo que Klafki (1991) considera como decisiones o consideraciones didácticas. Entendiendo la didáctica como un campo disciplinar práctico y teórico abarca decisiones, condiciones y principios sobre cuatro dimensiones fundamentales del proceso de enseñanza: Los propósitos o intenciones de enseñanza, los contenidos, las formas de organización y realización y los medios de enseñanza.

realidades y experiencias de los y las estudiantes, en concreto de aquellas problemáticas presentes en sus vidas, en su cotidianidad y en el contexto del barrio.

La escuela y su imaginario de institución aislada se reafirma desde los contenidos que se enseñan en las clases, particularmente en las de Ciencias sociales. De tal manera que, la enseñanza de las Ciencias sociales en el contexto escolar se desarrolla sobre una dicotomía entre los contenidos de enseñanza y la realidad escolar y social.

Sobre los contenidos de enseñanza del área de las Ciencias sociales, si bien la normatividad curricular invita a reflexionar sobre la educación desde el reconocimiento de los fenómenos y las problemáticas del contexto, en la realidad escolar se logra advertir una descontextualización, no solamente en lo que se enseña, sino también en las actividades que se establecen y se llevan a cabo, ya que si no se problematiza el contenido teniendo presente las características contextuales y personales de los/las estudiantes, la enseñanza y los aprendizajes que confluyen y se desarrollen estarán desligados de sus necesidades educativas y sociales.

En este sentido, problemáticas estructurales como las desapariciones forzadas no hacen parte de las disposiciones normativas para la enseñanza de las Ciencias sociales en las aulas de clases. Teniendo en cuenta que, para los Lineamientos Curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional⁶ se parte de relaciones o ámbitos de enseñanza cercanos al conflicto armado, pero en ninguno de ellos se especifica sobre las desapariciones forzadas en un sentido estricto.

Con relación, a los Derechos Básico de Aprendizaje⁷ y los Estándares Básico de Competencia⁸, concretamente para el grado noveno, se toman en cuenta algunas generalidades

⁶ En adelante MEN.

⁷ Retomados posteriormente como DBA.

alrededor de lo que ha sido la guerra en Colombia, en un aspecto más profundo se retoma la violencia bipartidista, pero nada que vaya en relación con el conflicto armado interno colombiano⁹, o específicamente con las desapariciones forzadas en Colombia como contenido de enseñanza.

Esta desarticulación entre la normatividad curricular y la realidad social de los y las estudiantes identificadas por medio de las prácticas pedagógicas permite hablar acerca de un desconocimiento de la historia reciente del país, sobre una guerra aún vigente con implicaciones en nuestras formas de ver y reconocer al otro. Además, algunos estudiantes suelen relacionarse con sus compañeros y compañeras a través de relaciones de dominación y anulación de lo diferente, donde el otro -lo diverso- es negado, tal y como sucedió en medio del conflicto armado y en el devenir histórico de nuestro país: por el hecho de pensar o actuar diferente al modelo de ser y estar en el mundo establecido por quienes ejercían o ejercer el poder y el control sobre los territorios y su población.

En consecuencia, surge la necesidad de reflexionar sobre los contenidos de enseñanza en las clases de Ciencias Sociales, reconociendo las problemáticas que emergen en la misma aula de clase, sin dejar de lado el contexto social e histórico de los y las estudiantes y la sociedad colombiana. En esta medida, plantear las desapariciones forzadas en Colombia como un contenido de enseñanza de las Ciencias sociales conlleva a la problematización del proceso de

⁸ En adelante enunciados como EBC.

⁹ Para Bernal y Castro (2018), este se puede entender como a la guerra asimétrica que ha tenido lugar en el territorio colombiano desde los años 60s y que tiene alcances hasta la actualidad, cuyo antecedente se remonta desde la etapa conocida como *La Violencia* iniciada en el año 1948 con la muerte de Jorge Eliécer Gaitán.

enseñanza y aprendizaje, pero además implica indagar sobre la enseñabilidad de problemáticas sociales con una alta carga de crudeza y traumas sociales y culturales.

La enseñanza de este tipo de problemáticas parte de su continuidad o normalización en la sociedad, por ejemplo, con comportamientos en el aula de clase que niegan o segregan lo diferente. De este modo, las desapariciones forzadas en Colombia han sido una práctica de silenciamiento, de encubrimiento del otro¹⁰. Por otra parte, llevar, o en otras palabras abordar, este tipo de problemáticas al aula se encuentra en diálogo con la urgencia y necesidad de construir procesos de reconciliación y no repetición de hechos violentos, de segregación y silenciamiento social, cultural y político en la sociedad colombiana y, consecuentemente en el municipio de Bello.

Por tal motivo, la siguiente pregunta investigativa determina una ruta a seguir, partiendo de problemáticas vivas en el contexto escolar, pero a su vez permitiendo un análisis acerca de la enseñanza de contenidos controversiales y contextuales, del papel del maestro y maestra de Ciencias sociales en su construcción y la figura de las y los estudiantes. Asimismo, implica reflexionar sobre disciplinas y campos de saber que le permitan al maestro y maestra mirar desde una perspectiva crítica la enseñanza de la historia en la escuela y el papel de la memoria en el proceso educativo.

¿De qué manera el abordaje de las desapariciones forzadas en Colombia desde el enfoque de problemas sociales relevantes permite formar habilidades de pensamiento crítico en el marco de la enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria?

¹⁰ Término Utilizado por Dussel (2012).

1.2. La enseñanza de las Ciencias sociales como una apuesta crítica por la construcción de *otredades*

Una de las problemáticas más coyunturales y traumáticas para la sociedad colombiana serían las desapariciones forzadas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016). Se presenta como un problema estructural, una práctica cuya relevancia a nivel nacional y local no llega a visibilizarse como en realidad lo requiere un delito de lesa humanidad sobre el cual se ha construido una sociedad que silencia y olvida a sus víctimas.

Sin embargo, no es posible considerar sólo lo que se pueda observar o escuchar a simple vista, pues son múltiples las reivindicaciones sociales, académicas e institucionales que le han otorgado voz a las víctimas de las desapariciones forzadas, pero además son las mismas víctimas quienes han levantado su voz a través de organizaciones y movimientos sociales recurriendo a manifestaciones de carácter político en reclamo de paz, justicia y memoria para sus desaparecidos.

Un ejemplo de lo anterior se puede identificar tanto en contextos educativos como en contextos comunitarios. Desde un ámbito escolar, en la Comuna 13 de la ciudad Medellín, específicamente en la Institución Educativa Eduardo Santos, a partir del año 2018 se ha venido adelantando un proyecto relacionado con la Pedagogía de la Memoria, materializado en un Museo Escolar, entendido como un espacio para la reivindicación de las víctimas, de sus memorias y experiencias del conflicto interno armado, pero también entendiéndolo como un escenario para hacerle frente a un olvido sistemático por parte de la sociedad.

Sobre el contexto comunitario, en el municipio de Granada, Antioquia, *el Salón del Nunca Más* se presenta como un espacio de voz y resignificación de las víctimas del conflicto vivido por los y las habitantes del municipio a manos de los diferentes actores estatales e

ilegales, que tuvieron presencia en el territorio. En este orden de ideas, el *Salón del Nunca Más* por medio de sus diferentes exposiciones con las víctimas de la violencia como sus protagonistas visibilizan y reivindican la importancia de recordar y nombrar las experiencias, los olvidos, los silencios, los duelos y las luchas que se han llevado a cabo en la búsqueda de la verdad, justicia y reparación de los hombres y mujeres víctimas de la guerra.

Ambos espacios, tanto en la ciudad de Medellín como en el municipio de Granada, dan cuenta de experiencias en torno a trabajos asociados con las memorias de las víctimas sobre el conflicto. Constituyendo un aporte fundamental para el proyecto de investigación, ya que son espacios que proponen la reflexión y resignificación de las víctimas, sus memorias, pero además pretenden generar procesos críticos de reconocimiento y problematización de la realidad social desde diferentes contextos y espacios educativos, sociales, culturales y políticos¹¹.

De tal modo que, con relación a la enseñanza del área escolar de ciencias sociales y como maestros en formación, resulta necesario interrogarse sobre una de las prácticas de guerra más inhumanas y traumáticas para la sociedad, reconociendo la necesidad de mirar hacia atrás en la historia colombiana, de ser conscientes de un panorama lleno de sangre, guerra y resistencia; problematizando la historia que se narra, otorgándoles relevancia a aquellas experiencias,

¹¹ En este sentido, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición en su informe *Hallazgos y Recomendaciones* (2022) plantea la revisión y ajuste estructural en las instituciones educativas de "...las herramientas, programas, proyectos transversales y áreas de conocimientos para la formación en el reconocimiento y valoración de la igualdad de dignidades así como de la diversidad, la pluralidad y la diferencia cultural, étnica, de género, política e ideológica; la comprensión de los impactos del conflicto armado y la visibilización de los afrontamientos y resistencias; el rechazo de la violencia, el cuidado de la vida y el desarrollo de la capacidad de diálogo y deliberación". (p. 887)

testimonios, memorias y olvidos de las víctimas, pero también de los victimarios como una manera de comprender qué llevó a hombres y mujeres a realizar tales acciones.

Ahora bien, es importante dar cuenta que nos referimos a una práctica de guerra sistemática, llevada a cabo por diversos actores armados, desde agentes e instituciones estatales, como también grupos insurgentes de diferentes guerrillas que han hecho presencia en el territorio nacional, así como los grupos paramilitares. Por otra parte, es concebida como una práctica social genocida (Feierstein, 2007), generando repercusiones a nivel social y cultural, pues sus víctimas, que particularmente no solo son las personas desaparecidas, sino en este caso sus familiares, amigos y allegados, comprenden la realidad social y establecen relaciones sociales a partir de traumas, los cuales Ortega (2011) denomina traumas culturales.

Aunque sea posible, concebir las desapariciones forzadas en Colombia como una problemática sistémica en el territorio, es necesario reconocer su permanencia actual como una acción de exterminio y silenciamiento, cuyas principales víctimas se han identificado como miembros de comunidades indígenas, afro, homosexuales, lideresas y líderes políticos, hombres y mujeres ambientalistas, entre otros actores sociales que en gran medida han hecho oposición política o han estado en contra de prácticas económicas que benefician a unos pocos y empobrecen al resto.

De allí, resulta coherente para la presente investigación el reconocimiento del testimonio de las víctimas como un vestigio, una porción de historia que posibilita la reconstrucción de las narrativas históricas, ya que son las experiencias y memorias de quienes vivieron la guerra, de quienes resistieron y alzaron su voz en contra de la violencia las que permiten, al menos en un primer momento, advertir la realidad, las consecuencias del conflicto armado interno colombiano desde una mirada cercana de los acontecimientos violentos. A su vez, las desapariciones forzadas, más allá de ser una práctica de exterminio, se han convertido en una acción sistemática,

es decir, en un país como Colombia donde la guerra ha sido una constante, la anulación, el silenciamiento e invisibilización del otro se han hecho permanentes.

En medio de este contexto histórico, las desapariciones forzadas se presentan como un elemento estratégico por parte de los actores armados y las fuerzas de seguridad nacional, ya que por un lado “borran” cualquier rastro material de la víctima entorpeciendo los procesos judiciales sobre la culpabilidad de los victimarios, pero por otra parte, al no existir un cuerpo que dé cuenta de la muerte de la víctima, las familias y sus allegados continúan sus vidas en medio de la incertidumbre, la zozobra, o en otras palabras, un presente marcado por el pasado donde aún queda el recuerdo de su ser querido.

Las desapariciones forzadas en Colombia son el reflejo de una guerra que niega la diferencia, la cual se ha llevado a cabo por diferentes motivos e intereses de los actores del conflicto. Como parte del impacto en el contexto nacional, la Unidad de Búsquedas de Personas Desaparecidas (UBPD) ha llegado a manifestar que por lo menos en medio del conflicto armado interno colombiano (entre los años de 1960-2010), se han reportado alrededor de 160.000 personas desaparecidas en Colombia¹².

No obstante, a pesar de las cifras o evidencias presentadas por organismos estatales o independientes sobre los impactos de las desapariciones forzadas en la población, al menos en la cotidianidad de hombres y mujeres que habitan las ciudades de Medellín y Bello, difícilmente se

¹² En el informe realizado por La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición del Conflicto Armado Interno en Colombia (2022), se plantea una cifra diferente: 121.768 desapariciones forzadas. La Comisión manifiesta que “...el principal responsable son los grupos paramilitares, con aproximadamente el 52 % de las víctimas, seguidos de las FARC-EP, el 24 % de responsabilidades (Sumando las víctimas del ELN y otras guerrillas, se llega al 27 %). En tercer lugar, se encuentra la categoría de responsables “múltiples” con el 9 % de las víctimas, mientras que los agentes estatales son responsables del 8 % de las víctimas”. (p. 153)

reconocen las desapariciones forzadas como una problemática vigente y continúa. Por el contrario, dicha práctica se ha naturalizado, pasa desapercibida o es relegada a una problemática de menor importancia¹³.

Por consiguiente, considerar la enseñanza de las desapariciones forzadas en Colombia como un contenido del área de Ciencias sociales para la formación de un pensamiento crítico requerirá no sólo de la reflexión sobre el proceso de enseñanza. Además, es necesario que el maestro y la maestra indaguen sobre campos de saber y disciplinas científicas que le den protagonismo a quienes vivieron la guerra.

Es decir, no basta sólo con el conocimiento histórico de la problemática, pues dado su nivel de complejidad y las dimensiones de la sociedad sobre las cuales ha impactado resulta necesaria la resignificación y reconocimiento de las experiencias, luchas y testimonios de las víctimas de las desapariciones forzadas como un medio para construir relaciones equitativas, horizontales, donde se reconozca la diferencia, la alteridad.

Finalmente, proponer este tipo de contenidos de enseñanza resignifica el carácter ético y político del proceso educativo y pedagógico, en tanto los maestros y las maestras reflexionan sobre lo que se enseña en las aulas. A su vez, incita a repensar las formas de enseñanza de la historia, donde se replantee a partir de una mirada más analítica y crítica la relación entre el pasado, presente y futuro, siendo conscientes de su influencia en la realidad social del país y, por ende, en el contexto en el cuál se encuentra inmersa la escuela y los sujetos que la habitan.

¹³ En este sentido, la Comisión de la Verdad para Colombia en su informe *Sufrir la guerra y rehacer la vida* (2022), dada la permanencia histórica de las dinámicas de violencia del conflicto armado en el país, en este se naturalizó la guerra, se instauró la sospecha, la desconfianza, el miedo y desconocimiento de las diversas perspectivas de hacer y ver la vida.

1.3. Encaminando el quehacer investigativo

1.3.1. Objetivo general

Analizar el abordaje de las desapariciones forzadas en Colombia desde el enfoque de problemas socialmente relevantes para formar habilidades de pensamiento crítico en el marco de la enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria.

1.3.2. Objetivos específicos

Caracterizar las habilidades de pensamiento crítico y su vinculación con el enfoque de los problemas socialmente relevantes.

Describir las prácticas, estrategias y experiencias del maestro y maestra de ciencias sociales en cuanto a la enseñanza de contenidos basados en problemas socialmente relevantes y las desapariciones forzadas en el aula de clase.

Proponer una estrategia didáctica basada en el enfoque de problemas socialmente relevantes que busque acercarse a las desapariciones forzadas en Colombia desde la enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria para la formación de habilidades de pensamiento crítico.

Capítulo 2

“En hombros de gigantes”: los cimientos conceptuales

En la medida que la práctica social crea realidades y a la vez es producto de procesos anteriores, está por definición rompiendo con ella misma, está trascendiéndose a sí misma, rompiendo con los límites en que los teóricos pretenden encasillarla

Hugo Zemelman

En las páginas siguientes se mencionan investigaciones asociadas o relacionadas con la problematización de los contenidos de enseñanza de las Ciencias sociales y su enseñabilidad. Además, se retoma la enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria como campos disciplinares que permiten establecer un diálogo crítico con el pasado en la escuela, a su vez identificar las implicaciones formativas respecto al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico como una finalidad educativa de la enseñanza de las ciencias sociales.

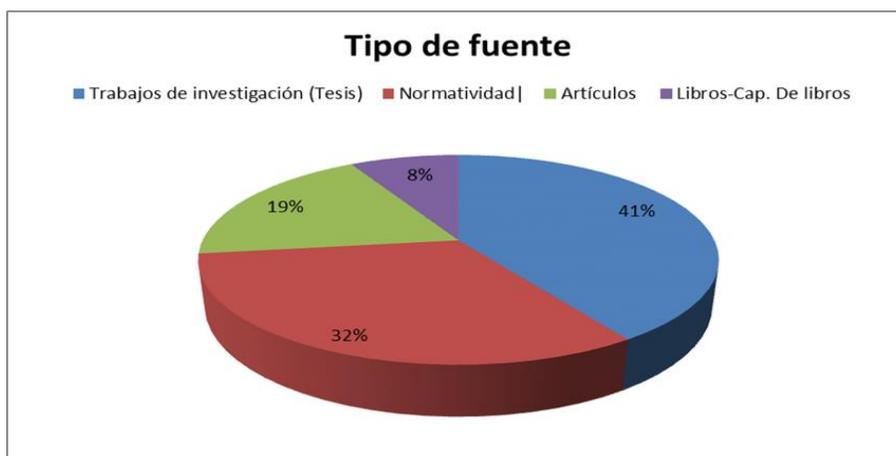
Además, se ampliarán las categorías centrales de la investigación, tanto desde sus respectivas elaboraciones teóricas, como también desde su pertenencia y relevancia para la presente investigación. Por ende, en un primer lugar, se expondrán algunas investigaciones que integran el marco referencial. Posteriormente, se desarrollará el marco conceptual el cual será el tejido teórico que da sentido epistémico a la problemática abordada, estableciendo un diálogo crítico entre la relación sujeto-objeto por el cual se pregunta la investigación.

2.1. Entre el pasado y la pertinencia investigativa: el rastreo de antecedentes

El levantamiento de fuentes o rastreo bibliográfico se desarrolló con base en las categorías conceptuales propuestas para la investigación: *desapariciones forzadas*, *problemas sociales relevantes*, *enseñanza de la historia reciente*, *pedagogía de la memoria* y *habilidades de pensamiento crítico*. El rastreo bibliográfico se realizó por medio de la base de datos de Excel, la cual contribuyó a sistematizar la información por ámbitos conceptuales (Ver figura 1).

Figura 1

Tipo de fuentes consultadas en el rastreo de antecedente



Nota: La figura representa los tipos de fuentes consultadas para los antecedentes de la investigación. Fuente: Elaboración propia

Así pues, se han indagado diversas bases de datos y repositorios académicos de diferentes instituciones universitarias del contexto nacional e internacional, donde sobresalen los de la

Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Antioquia, la Universidad Nacional y la Universidad Externado de Colombia (Ver figura 2). En concordancia, el marco referencial o los antecedentes que componen la investigación enfatizan en la relevancia académica que han venido obteniendo trabajos e investigaciones sobre el conflicto interno armado colombiano, su relación con la enseñanza de la historia del país y la didáctica de las Ciencias sociales (Ver figura 3).

Figura 2

Lugares de publicación de las fuentes consultadas en el rastreo de antecedentes



Nota: En la figura se visualiza el lugar de publicación de las fuentes que componen los antecedentes de la investigación. Fuente: Elaboración propia

De la misma manera, son múltiples los trabajos que se han interrogado por la construcción de una enseñanza de las Ciencias sociales crítica, interdisciplinaria y colectiva enmarcados en proyectos de investigación desarrollados con respecto al enfoque de problemas

sociales relevantes. Ahora bien, por el lado de las desapariciones forzadas en Colombia, los trabajos que se han desarrollado brevemente han reconsiderado o analizado las posibilidades pedagógicas y formativas de este tipo de problemáticas en la escuela, no obstante, algunos hallazgos proponen consideraciones relevantes para la presente propuesta investigativa.

Figura 3

Años de publicación de las fuentes consultadas en el rastreo de antecedentes.



Nota: La figura muestra la temporalidad en la cual se engloba el rastreo de antecedentes. Fuente:

Elaboración propia

En este orden de ideas, el trabajo presentado por Forigua (2020), propone, a través de una estrategia pedagógica, ampliar el conocimiento y reconocimiento de la desaparición forzada en Colombia en hombres y mujeres estudiantes de secundaria. Para la presente investigación, el análisis comparativo entre la normatividad reflejada en la cátedra para la paz y los lineamientos de competencias ciudadanas con relación a la realidad educativa de la enseñanza permite

identificar discursos, posturas, posibilidades y dificultades en las escuelas colombianas para construir procesos de enseñanza y aprendizaje que reflexionen sobre las desapariciones forzadas en Colombia como un contenido formativo, como una posibilidad para el desarrollo de competencias ciudadanas y habilidades de pensamiento que permitan comprender la realidad, buscando afrontar de manera rigurosa y crítica el pasado violento de nuestro país. A continuación, Forigua (2020), manifiesta que:

...cualquier propuesta pedagógica que aborde la memoria y la verdad del conflicto armado y sus manifestaciones violentas no solo implica resolver dilemas éticos sobre si se puede hablar o no de violencia con niños y niñas, sino también preguntarse sobre cómo hacerlo. (p. 73)

Siendo así, el antecedente investigativo se desarrolla desde el enfoque cualitativo, por medio de la recolección y el análisis de datos, en particular de las experiencias y propuestas pedagógicas desarrolladas en el sistema educativo colombiano para dar a conocer el tema de las desapariciones forzadas con los y las estudiantes. La propuesta presentada recientemente por la autora plantea el reconocimiento de una serie de experiencias, perspectivas y rutas metodológicas para llevar a las aulas de clase las desapariciones forzadas de personas en el país, entendida, además como una práctica violenta ejercida por diferentes actores, en diversos espacios y temporalidades.

Otro antecedente permite ampliar la perspectiva sobre la enseñanza de las Ciencias sociales en el contexto educativo, en tanto el trabajo de investigación presentado por Ocampo y Valencia (2016), reflexiona en torno a la enseñanza de las Ciencias sociales, su composición curricular y la pertinencia de los contenidos escolares respecto a las realidades, problemáticas y contextos de las y los estudiantes partícipes del proceso educativo.

De lo anterior, se plantea una enseñanza en la escuela, a partir del enfoque de problemas sociales relevantes como una perspectiva teórica-metodológica de la didáctica de las Ciencias sociales, la cual problematiza el contenido escolar y las estrategias metodológicas desarrolladas en el aula de clase para la enseñanza y aprendizaje. Sobre lo anterior, Ospina y Valencia (2016) consideran tal perspectiva como:

...transversal al proceso de investigación que vincula la enseñanza a través de problemas sociales, así como la proposición de un currículo alternativo en el marco de una enseñanza de las ciencias sociales en la escuela que aporte al campo de la didáctica de las ciencias sociales desde una postura crítica y reflexiva de la práctica educativa. (p. 20)

La pertinencia para la presente investigación radica en la posibilidad de comprender la enseñanza de las Ciencias sociales desde una mirada crítica y propositiva, no sólo desde el campo teórico de los contenidos a enseñar por parte de los maestros y las maestras, sino además por las herramientas, estrategias y técnicas de enseñanza que buscan transformar la manera “tradicional” de enseñanza escolar de las ciencias sociales.

A su vez, busca implicar a los y las estudiantes en la construcción de conocimientos y la comprensión de la realidad social en el aula de clase construyendo los contenidos de enseñanza mediante el enfoque de problemas socialmente relevantes. De esta manera, el antecedente permite visibilizar problemáticas sociales al aula, en este caso concebir la posibilidad de llevar como contenido de enseñanza las desapariciones forzadas en Colombia, también la realización de actividades interactivas que posibiliten espacios de discusión y reflexión en donde las y los estudiantes participen de la construcción de conocimiento.

Ligado a lo anterior, la investigación realizada por Pulido (2017) propone la realización de una propuesta educativa, entendiendo el cuerpo vivo como un todo, como construcción cultural, una posibilidad para la formación de hombres y mujeres. En este sentido, dicha

investigación es realizada con familiares víctimas de la desaparición forzada en un contexto comunitario en la ciudad de Bogotá.

Con esta investigación, no solo se busca problematizar las desapariciones forzadas en Colombia como una práctica sistemática, además busca generar con las y los familiares víctimas de las desapariciones procesos educativos en donde el cuerpo se reconozca como una posibilidad para aprender y reflexionar sobre nuestras experiencias y memorias. Esto es relevante, puesto que una enseñanza de las Ciencias sociales en donde se propongan temas o contenidos como las desapariciones forzadas en el país no puede dejar de lado las experiencias de las víctimas y, en tal medida la relación entre el cuerpo de los y las estudiantes con aquellas experiencias, narrativas y memorias.

Entre los trabajos que abordan la formación de habilidades de pensamiento crítico, se encuentra el de Buitrago, Higueta y Moreno (2010), en donde se indaga por problemáticas relacionadas con las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias sociales en el grado noveno de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo. Allí, se evidencian estrategias planteadas explícitamente en las planeaciones que apuntan al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Considerando, que uno de los interrogantes por la formación de este pensamiento consiste en:

...si este se desarrolla, se potencia e incluso si evoluciona, distintos autores desde la psicología han abierto el tema para debatir (...) La relación con la comunicación y la sociabilidad, argumentan entre otras cosas que el pensar es una capacidad humana que se puede desarrollar y/o potenciar de acuerdo a la interacción, la comunicación, lo social. (p. 32)

Con lo anterior, se establece que los procesos del pensamiento se nutren de lo social y la interacción entre seres humanos. Aunque el debate sobre si es potenciado, desarrollado o

evolucionado está presente, se evidencia la necesidad de convertir el aula de clases en algo más que sólo un recinto donde interactúan sujetos, en donde se pongan en tensión las cuestiones más cercanas al contexto de los individuos, que los motiven a pensar críticamente el mismo. En este sentido, este antecedente es fundamental para entender cómo estrategias que trabajen en el aula la enseñanza desde la indagación y la problematización pueden potenciar y/o desarrollar habilidades del pensamiento crítico.

En consonancia con la presente propuesta de investigación, el antecedente permite entender cómo proceder y enfocar la mirada para problematizar los contenidos escolares, a partir de estrategias de enseñanza -didácticas- que integren, pongan en duda y motiven al estudiante a comprender y analizar su realidad, impulsando la formación de un pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades tales como la capacidad de argumentar, la participación y la voz de los y las estudiantes en el aula.

Por la misma línea, pero con una intención mucho más propositiva, se encuentra Díaz (2018). Este antecedente considera que nada es tan transversal como el lenguaje y la manera de comunicarnos entre seres humanos, planteando como problemática central la necesidad de intervenir los discursos cotidianos donde se desarrollan acciones que cuestionan la normalidad social del comportamiento humano. Resulta fundamental para la enseñanza de las Ciencias sociales, ya que permite argumentar y consolidar los contenidos retomando los discursos que emergen y configuran las relaciones sociales.

En ese orden de ideas, la propuesta se centró en tres criterios transversales: promover habilidades de pensamiento crítico, seleccionar las estrategias didácticas adecuadas para promover este tipo de habilidades de pensamiento y, por último, evidenciar cómo la lectoescritura crítica en las Ciencias sociales permite desarrollar habilidades de este tipo de pensamiento desde el contexto personal y social de los estudiantes.

Con ello, se proponen diversas posibilidades para diseñar estrategias de enseñanza que constituyan propuestas encaminadas a la reflexión, la crítica y sobre todo que den cuenta de acciones propuestas por los y las estudiantes para el fortalecimiento de estas habilidades de pensamiento, que impliquen el reconocimiento de su propia historicidad para la transformación de su realidad social.

Por el lado de la enseñanza de la historia reciente, la tesis de maestría realizada por Pappier (2017), se preocupa por el ¿Cómo enseñar la historia reciente de Argentina? El objetivo del antecedente radica en conocer e interpretar las prácticas escolares en su totalidad, es decir, la composición curricular y las prácticas pedagógicas de las escuelas; específicamente aquellas donde se enseña y aprende el pasado reciente en las clases de historia, cuestión que no ha sido muy indagada, según la autora.

Consecuentemente, esta investigación amplía la perspectiva acerca de cómo se trata la historia reciente en un país pionero como Argentina relacionado con un tema tan coyuntural como la dictadura. Esto es importante, puesto que en el periodo de la dictadura en Argentina, también ocurrieron desapariciones forzadas, lo que podría mostrar una perspectiva para problematizar esta práctica como un contenido de enseñanza en las aulas de clases.

Para ejemplificar y dar un contexto alrededor de la enseñanza de la historia reciente en Colombia como una disciplina social también problematizada en el aula de clases, el trabajo de Arango Ruiz (2018), estipula que sobre las grandes dimensiones del conflicto armado, entre ellas la vulneración del derecho a la vida, no se le otorga la importancia que debería en el sistema educativo. Esto se refleja con respecto a la ausencia del conflicto armado interno colombiano en los libros de texto de Ciencias sociales; considerado como uno de los insumos que posee el maestro y maestro para la preparación de clase.

Al respecto, Gonzáles (como se citó en Arango, 2018), plantea que:

...los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el área de Ciencias sociales (2002) “no se plantea de manera explícita el estudio del periodo de La Violencia ni en general de problemas y momentos históricos concretos” (p.41), por el contrario, hay un tratamiento tangencial a partir de preguntas problema sin que se reclame un abordaje histórico. (pp. 16-17)

La enseñanza de la historia reciente busca darle un protagonismo a la reflexión de los acontecimientos y al testimonio vivo de quienes vivieron dicha experiencia, la cual debe ser tratada con un compromiso ético y político por parte del maestro y la maestra. Este antecedente permite, por demás, establecer datos precisos acerca del manejo que se le ha dado a la desaparición forzada en el contexto nacional, a su vez problematizar aquellas formas de enseñanza que no trascienden a la reflexión, ni mucho menos a la crítica, al no ser problematizados ni puestos en tensión.

Desde otra mirada, Higuera y Urquijo (2019), enlazan las categorías de enseñanza de la historia reciente y habilidades de pensamiento crítico, en tanto centran su análisis en las clases de Ciencias sociales, denunciando como se ha instaurado una “tradicción” que reduce la enseñanza de la historia a la transmisión, memorización y exaltación de ciertos hechos y personajes, muchas veces aislados de las realidades e identidades de los sujetos partícipes del proceso educativo, anulando la posibilidad de leer críticamente la historia, conllevando a una reproducción de verdades o mentiras históricas por encima de la reflexión de los mismos hechos.

Así, por medio del uso de la fotografía se pretende llegar a un aprendizaje mucho más profundo de la historia, a su vez diversificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje con el fin de generar en el estudiante una postura activa para la consecución de habilidades de pensamiento crítico. En este orden de ideas, esta investigación indica una ruta metodológica en la cual se

puede asumir la desaparición forzada en la escuela, en la que a través de la fotografía como herramienta se promueva la enseñanza de temas relacionados con la historia reciente del país.

En lo que concierne a la pedagogía de la memoria, el trabajo de Londoño (2020), traza un camino sobre la educación para la paz. En este sentido, la autora establece que el trabajo de memoria histórica en la escuela, como medio de socialización de individuos, permite poner en tensión el conflicto armado interno y por ende elementos de este como la violencia, las víctimas y los procesos de perdón y no repetición. En ese orden de ideas, Londoño (2020) escribe lo siguiente:

...la presencia de la memoria histórica en la escuela debe pasar por reconocer que, tanto memoria como el entorno escolar constituyen áreas en las que se desarrollan luchas políticas porque tienen que ver con cuestiones sensibles para las comunidades o naciones como sus pasados y sus identidades. (p. 15)

Con lo anterior, el contexto escolar es propicio para dar espacio a la memoria como parte del proceso educativo, fundamental para el posconflicto y la inserción de ciertas políticas públicas en materia educativa de los acuerdos de paz de La Habana. Es aquí, donde la pedagogía de la memoria surge como una alternativa para que se establezcan un diálogo de saberes en la escuela y se problematicen algunos elementos del conflicto armado interno colombiano, como por ejemplo las desapariciones forzadas. Como lo enuncia Londoño (2020), se puede considerar que

...la pedagogía de la memoria constituye una propuesta ética sobre la enseñanza de la historia en la que se busca que esta atienda al deber de la memoria que existe para las víctimas, pero también como sociedad que desea superar y evitar el pasado violento. (p. 16)

En este sentido, la pedagogía de la memoria se establece como una alternativa axiológica para la enseñanza de la historia, asimismo se da a entender que el diálogo que se da entre la enseñanza disciplinar de los sucesos históricos y esa propuesta ética de esta línea pedagógica, privilegia poner en tensión elementos del conflicto armado y transformar el legado negativo del mismo en posibilidades de educar para la paz.

En esta misma línea, se halla el trabajo de García (2011), quien plantea una propuesta formativa para articular la desaparición forzada en Colombia con la escuela, por medio de actividades desarrolladas en el aula de clase a través de la lectura de documentos referentes a dicha problemática. El artículo titulado: *Contar a los desaparecidos en Colombia. Educación, lectura y memoria*; se enmarca en dos vertientes. Por un lado, la reivindicación y resignificación de las víctimas de las desapariciones forzadas en el contexto educativo colombiano y, por otro lado, la utilización de estrategias de enseñanza que impliquen la lectura de documentos y fuentes que den cuenta de la problemática de manera amplia a través de las experiencias de las víctimas.

...y para no olvidar están esas fuentes documentales que nos permiten cierta comprensión del fenómeno de la desaparición forzada. Están las crónicas, los testimonios, las noticias en los medios de comunicación y las cifras que allí se registran. Pero por sí solos, como se ha venido señalando, estos datos parecen reducir el drama de las desapariciones al mero contar numérico. (García, 2011, p. 282)

Esta propuesta establece un diálogo con las demás investigaciones y, por tanto, con la presente investigación, ya que nos muestra una posibilidad pedagógica y didáctica de proponer las desapariciones forzadas en Colombia como un contenido de enseñanza, como un problema social que puede y debe ser llevado a la escuela donde las narrativas y experiencias de las víctimas se consoliden como herramientas que los y las maestras puedan utilizar para propiciar aprendizajes y prácticas de lectura en contextos educativos cuya a realidad cercana parece lejana

y el ejercicio de lectura cada vez es más relegado a un papel secundario en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Continuando, para delimitar la enseñanza de temas relacionados con el conflicto armado interno colombiano y la paz en la escuela, al respecto del ¿Qué?, y el ¿Cómo? Se enseñan estos contenidos, surgen como marco jurídico y educativo la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, los cuales regulan la Cátedra para la Paz para las instituciones educativas, desde la cual se proponen temas concernientes al conflicto armado y la necesidad de hablar en las aulas de clase del pasado reciente. A su vez, la Ley 1874 de 2017, denominada Ley de la Cátedra de Historia, por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), y se dictan otras disposiciones sobre la enseñanza de esta disciplina social en la escuela.

Respecto a las desapariciones forzadas, en el contexto colombiano, es necesario enunciar algunos de los documentos normativos más significativos para la presente propuesta investigativa, entre los cuales se encuentran precedentes jurisprudenciales tanto a nivel internacional como nacional.

Así pues, en el ámbito internacional se encuentra el informe 06-50508 del tema 68 entregado por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) en el año del 2006, el cual expone diferentes mecanismos de prevención y protección para todas las personas en contra de las desapariciones forzadas entendidas como un delito que viola de manera directa los derechos humanos. Sobre el contexto nacional, se hallan diferentes leyes que enuncian o tratan la problemática de las desapariciones forzadas, además de un decreto con fuerza de ley¹⁴.

¹⁴ Un decreto con fuerza de ley es un acto administrativo realizado por el poder ejecutivo y con carácter de ley sin la necesidad de intervención del Congreso, por lo general, este se lleva a cabo en un Estado de emergencia o cuando el presidente considere que hay una necesidad urgente.

En este sentido, la Ley 589 de 2000 le otorgaría un piso jurídico al delito de las desapariciones forzadas en el país siendo consecuente con lo postulado en la Constitución Política de 1991. Esta Ley tipifica entonces diferentes crímenes o prácticas de guerra que se han desarrollado en el contexto del conflicto interno armado colombiano, entre los que se encuentran las desapariciones forzadas.

Por otra parte, la Ley 971 de 2005 evidencia la importancia que fue adquiriendo esta práctica en el país y la necesidad de un reconocimiento jurídico, estableciendo garantías que reglamentan el mecanismo de búsqueda urgente de las víctimas de las desapariciones.

Íntimamente ligado a lo anterior, se encuentra la Ley 1408 de 2010, la cual tiene como objeto jurídico rendir homenaje a las víctimas del delito de desaparición forzada, buscando adoptar su localización y plena identificación, como también brindar asistencia a los familiares víctimas del delito.

Con el anterior, precedente jurisprudencial, se llegaría a la Ley 1448 de 2011 reconocida como la “Ley de Víctimas”, en donde se establecen una serie de herramientas para garantizar que las estas tengan un papel más importante en la construcción de narrativas históricas sobre el conflicto armado, por tanto se les otorgaría a las víctimas diferentes escenarios para compartir sus experiencias y vivencias sobre la guerra, reivindicando y visibilizando a sus seres queridos. Por último, con el Decreto de fuerza de ley 589 de 2017, se decreta la construcción y organización de la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas en el contexto colombiano y en razón del conflicto armado interno colombiano.

Para concluir este apartado, tanto las investigaciones como la normatividad presentadas en los párrafos anteriores, dan cuenta de la complejidad sobre aquellas preguntas relacionadas con los contenidos que se enseñan en el área de Ciencias sociales en un contexto educativo, a su vez muestra que dicho interrogante no es nuevo, ya que son diversos los trabajos que han

reconsiderado otra manera de construir dichos conocimientos y de rediseñar las actividades y ejercicios desarrollados en clase.

Además, el rastreo de antecedentes permitió ver que, aunque las categorías que se pretenden abordar son trabajadas de forma separadas, fue difícil rastrear al menos dos categorías que se trabajaron de forma conjunta, esto también teniendo en cuenta que en la construcción del marco de referencia no se encontró un trabajo que relacione, por ejemplo, la enseñanza de la historia reciente en la escuela con la desaparición forzada. Es propicio decir que tales investigaciones trazan la ruta a seguir y sientan precedentes, los cuales se toman en consideración para la presente propuesta, pues muestran un camino ya transitado por distintos investigadores e investigadoras en la realidad educativa.

2.2. El “tejido” conceptual: esbozos de teoría sobre la realidad del país y la escuela

En la búsqueda del material que guiaron la construcción conceptual de las categorías se ha hallado una gran variedad de artículos académicos, libros y trabajos de investigación, los cuales han desarrollado y/o abordado de manera amplia la problemática y, en conjunto con los antecedentes anteriormente expuestos, establecen la línea investigativa a seguir (Ver figuras 4 y 5).

El esbozo conceptual, establece un rumbo para la comprensión de la realidad social como una construcción compleja, la cual no es lejana al centro de práctica en donde se localiza la propuesta investigativa. Cabe resaltar que, en esta búsqueda documental, se visualiza la interdisciplinariedad, pluralidad de saberes y conocimientos por medio de los diferentes planteamientos propuestos por los autores y las autoras al definir las categorías.

Figura 4

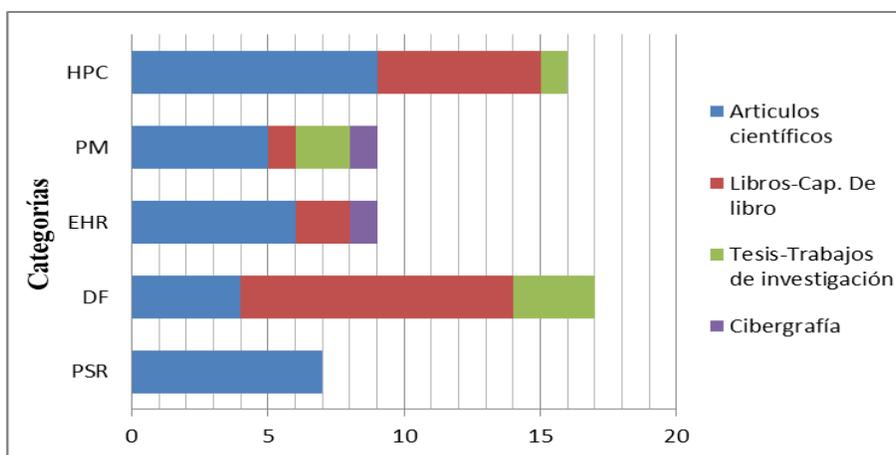
Tipo de fuentes consultadas para la construcción del tejido conceptual



Nota: En la gráfica se presenta el tipo de fuentes que componen el tejido conceptual de la propuesta investigativa. Fuente: elaboración propia.

Figura 5

Fuentes consultadas por categorías de investigación



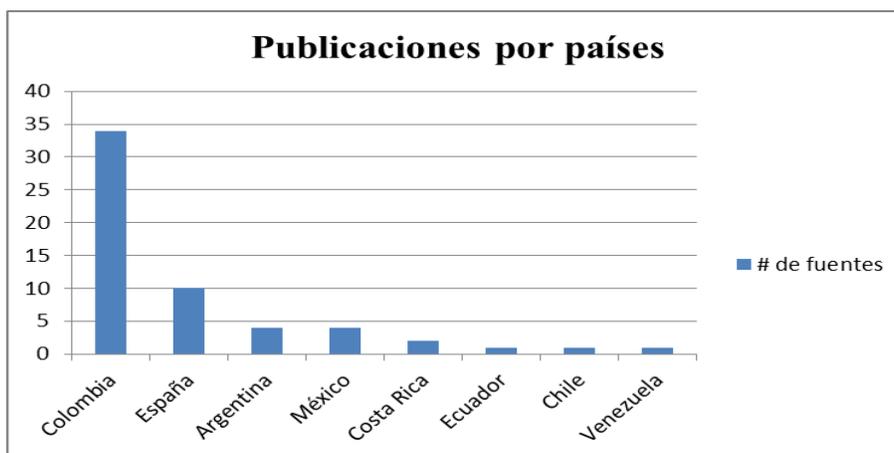
Nota: La gráfica representa el tipo de fuente consultada correspondiente a las categorías centrales de la investigación. Siendo HPC: habilidades de pensamiento crítico, PM: pedagogía de

la memoria, EHR: enseñanza de la historia reciente, DF: desaparición forzada, PSR: problemas socialmente relevantes. Fuente: Elaboración propia

De manera rigurosa, para la elaboración conceptual se sistematizaron los documentos consultados, utilizando una matriz organizacional a través del programa de Excel, en donde se clasificó por categorías la información recolectada. Las fuentes documentales fueron rastreadas en bases de datos de distintas universidades y bibliotecas web, siendo Colombia uno de los países donde más se han publicado documentos académicos relacionados con las categorías investigativas, al que siguen países como España, México, Argentina, Ecuador y Chile (Ver figura 6).

Figura 6

Países por publicación de las fuentes consultadas en el tejido conceptual.



Nota: En la gráfica se visualizan los países donde se publicaron los documentos consultados.

Fuente: Elaboración propia.

Las gráficas representan el auge de investigaciones y elaboraciones académicas relacionadas con la enseñanza de las Ciencias sociales en contextos escolares, que apuntan a la comprensión de la realidad social desde una perspectiva crítica sobre el ser y estar en el mundo. Consecuentemente, otro elemento importante es la relevancia que han adquirido apuestas por la enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria en el contexto colombiano, como perspectivas y campos de saber-disciplinarios contextuales y críticos a partir de los cuales es posible reinterpretar el pasado reciente en las escuelas. Siendo así, a continuación se retoman los principales planteamientos conceptuales que revisten la presente investigación, en coherencia con cada una de las categorías.

2.2.1. Una enseñanza crítica de las Ciencias sociales: el enfoque didáctico de problemas socialmente relevantes

Definir los problemas socialmente relevantes (PSR) es una cuestión fundamental para los intereses teóricos y metodológicos de la investigación, ya que dicha perspectiva sobre la enseñanza de las ciencias sociales se encuentra en consonancia con la problematización de los contenidos formativos o de enseñanza, el papel del maestro y la maestra y los y las estudiantes durante el proceso; como a su vez la elaboración de actividades y ejercicios interactivos, reflexivos y flexibles.

Al respecto, Rey y Rodríguez (2017), dicen que los PSR pueden ser vistos desde lo social en las discusiones éticas y morales que hay en los contextos y, que algunas de estas se pueden observar de manera general a través de la concientización sobre problemáticas de índole ambiental, políticas, económicas, sociales, culturales, entre otras. Retomadas como contenidos o

temáticas de interés particular para la escuela. Empleando las palabras de Rey y Rodríguez (2017), esta enseñanza plantea que:

...los problemas sociales que aquejan al mundo, a una región o nación, pueden ser tratados en el proceso educativo desarrollado en una institución escolar, lo que posibilitaría concebir una educación integral del alumnado, sustentada en nuevos conocimientos, actitudes y valores, que le permitirán enfrentarlos y erradicarlos. (p. 2)

En este sentido, los PSR pueden inferir sobre la educación escolar a tal magnitud de llegar a ampliar la perspectiva que puedan llegar tener los y las estudiantes sobre los contenidos de enseñanza. Considerando, que al abordar la enseñanza desde esta perspectiva didáctica las y los estudiantes logren desarrollar habilidades no solo conceptuales, sino a su vez procedimentales y actitudinales.

Resulta importante, entender que “...los problemas sociales constituyen un medio propicio para el continuo perfeccionamiento de los contenidos de la educación siendo consecuentes con su carácter histórico concreto” (Rey y Rodríguez, 2017, p. 16). Si bien lo anterior no define qué son los problemas socialmente relevantes, sí muestra su utilidad en cuanto al mejoramiento de los contenidos de enseñanza a través de la relación realidad-escuela.

Asimismo, autores como Oller (como se citó en Díaz y Felices, 2011), indican que los problemas sociales son situaciones reales, es decir no son artificiales y cuya definición no es precisa ni clara, dado que su temporalidad es diversa, pueden ser pasados, presentes o futuros y suscitan diferentes perspectivas sobre el problema en sí debido a valores, creencias y significados particulares de los momentos históricos de la sociedad.

Esto podría relacionarse con aquellas situaciones que los y las estudiantes conocen o han vivido con anterioridad, proporcionando información, experiencias que les permitan reconocer y describir dicha problemática desde su forma de ver y estar en el mundo. Entretanto, esto también

promueve en ellos el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en la medida en que consecuentemente vayan cuestionando la realidad a través de los contenidos de enseñanza, se consolidan más posibilidades de apropiación por parte del estudiante del proceso educativo y su incidencia en la vida cotidiana.

En relación, resulta pertinente retomar los aportes de Ocampo y Valencia (2019), quienes consideran los PSR como una perspectiva para plantear las clases, es decir, la selección de contenidos y estrategias de enseñanza con el fin de que se estructuren a partir de problemáticas vigentes en el contexto para la búsqueda de perspectivas y aprendizajes que permitan la comprensión de la realidad por parte de los y las estudiantes.

Entendida como una perspectiva didáctica, los PSR retoman los problemas sociales y los transforma en currículo, implicando que el conocimiento teórico y metodológico del maestro y maestra de Ciencias sociales, sus prácticas pedagógicas y educativas se conciban como un puente entre las diversas disciplinas sociales y el contexto histórico de los sujetos partícipes del proceso de enseñanza. Esto es precisado, cuando se enuncia lo siguiente

...la selección de los problemas sociales y de su tratamiento con los enfoques disciplinares de las Ciencias sociales en una dinámica de integración interdisciplinaria aparece un entramado de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que son plenamente asimilables a la estructura del currículo a considerar en distintos niveles escolares. (Ocampo y Valencia, 2019, p. 64)

Además, la comprensión de la realidad social, entendida como una finalidad educativa de la enseñanza de las Ciencias sociales, está intrínseca durante todo el proceso, en tanto al retomar problemáticas reales del contexto de los y las estudiantes, el conocimiento construido en el aula de clase durante el proceso de enseñanza podría entrelazar de manera más rigurosa lo aprendido en la escuela con las demás esferas de la vida.

En este orden de ideas, Pagés (Como se citó en Díaz y Felices 2011) plantea que los procesos de enseñanza a partir de problemas sociales y/o controversiales se convierten en una herramienta para potenciar un pensamiento complejo sobre la realidad, en tanto, a la hora abordar el contenido de enseñanza en el aula estos están al servicio del currículo, más no son currículo. Es decir, es importante complementar lo que son los contenidos de enseñanza con los problemas que rodean las realidades de los y las estudiantes, buscando que se realicen acciones transformativas, no sólo como un compromiso individual, sino también colectivo a dichas realidades contextuales. Al respecto Pagés (2007), propone:

...el currículo centrado en problemas utiliza las cuestiones públicas para poner el énfasis en los problemas controvertidos como contenido de los estudios sociales. Su propósito es que los estudiantes aprendan a examinar cuestiones significativas y puedan participar en la vida pública de manera reflexiva y crítica. (p. 208)

Cuando se problematiza el currículo, en pro de enfatizar la enseñanza en las cuestiones vivas en las aulas de clase, se hace necesario poner la mirada en aquello denominado *lo público*, en este caso con relación a la desaparición forzada como contenido de enseñanza, considerando que esta problemática trasciende las historias personales a una esfera pública, en la medida en que va dejando de ser un fenómeno aislado y comienza a tener un impacto profundo en la sociedad.

En este orden de ideas, es importante sumar que el debate de lo público debe abordarse tanto desde las memorias individuales, como las colectivas¹⁵. Esto a su vez es fundamentado por Santisteban (2019), quien al respecto considera que “...los problemas sociales relevantes

¹⁵ Para Jelin (2020), la memoria colectiva establece una matriz social en la que se pueden encontrar agrupados los recuerdos individuales, en tanto son memorias compartidas; producto de múltiples interacciones, encuadradas en marcos sociales y relaciones de poder.

permiten al alumnado relacionar la escuela con la vida, sin que se produzca esa disociación terrible que tiene lugar demasiadas veces” (p. 63). De esta manera, las clases que problematizan los contenidos de enseñanza y los vuelven temas contextualizados, que profundizan en las realidades del estudiante, promueven capacidades para intervenir y transformar la realidad social

Lo anterior conlleva a profundizar sobre las reflexiones y problematizaciones alrededor de los contenidos de enseñanza, puesto que para abordar aspectos sobre el conflicto armado interno colombiano, y de manera concreta una práctica como las desapariciones forzadas en medio de tal contexto histórico, es necesario proponer de manera crítica, tanto teórica como metodológicamente, tal contenido tomando en consideración diversos campos disciplinares y de saber.

2.2.2. Las desapariciones forzadas en Colombia: de práctica de silenciamiento a contenido de enseñanza

Con relación al enfoque de PSR, es posible ampliar la mirada sobre la elaboración de contenidos de enseñanza no solo ligados a la realidad social y experiencias de los y las estudiantes, sino también con aquellas problemáticas actuales y vigentes en la sociedad. En este sentido, la presente investigación considera las desapariciones forzadas en Colombia como una problemática estructural y vigente en el territorio nacional, de tal modo que resulta necesario establecer una mirada conceptual sobre lo que se entiende y se ha conceptualizado en torno a las desapariciones forzadas, pero además de identificar sus impactos en la sociedad colombiana, particularmente en las ciudades de Bello y Medellín.

Al hablar de las desapariciones forzadas, es necesario reconocer que la práctica como tal no es nueva en nuestro devenir histórico, es decir que han sido una práctica de violencia que ha recorrido la historia de la humanidad por diferentes motivos. Este devenir histórico de las desapariciones forzadas ha pasado por diferentes etapas, también se le ha otorgado un significado particular en determinados contextos. No obstante, como lo enuncia Gatti (2017), recientemente se ha logrado percibir un auge en el uso del término, especialmente en el territorio de América Latina a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Esta relevancia histórica y lingüística del término se encuentra ligada, según el autor, con los sucesos ocurridos durante La Shoá y los posteriores juicios de Nuremberg. Ahora, sobre el contexto latinoamericano, es pertinente nombrar la instauración de los regímenes dictatoriales, principalmente en Chile, Argentina y Brasil como posibles contextos históricos que darían pie a la utilización del término.

Como lo propone Gatti (2017), en el libro titulado: *Desapariciones forzadas: Usos locales, circulaciones globales*; la evolución epistémica sobre el concepto de desapariciones forzadas se puede periodizar a través de tres etapas históricas, cuya génesis se presenta en medio del holocausto, dado que es allí donde la práctica buscaba no solo desaparecer los cuerpos, sino además silenciar, borrar por completo al otro debido a sus diferencias étnicas, culturales¹⁶.

¹⁶ Sobre este aspecto, resulta pertinente retomar el concepto de *trophos universal* planteado por Huyssen (2000), en donde, la demanda social e histórica de la memoria en la época actual parte del Holocausto como un acontecimiento asociado comúnmente con otros hechos traumáticos, aun siendo perpetrados en otros espacios y temporalidades. Este *trophos universal*, se instaura como un “movimiento transnacional de los discursos de la memoria, el Holocausto pierde su calidad de índice del acontecimiento histórico específico y comienza a funcionar como una metáfora de otras historias traumáticas y de su memoria” (p. 4). Tomando en consideración lo anterior, resulta

Ahora bien, para el contexto colombiano las desapariciones forzadas han sido una práctica realizada por diferentes actores, bien sean desde los grupos al margen de la ley, como también las mismas instituciones estatales. De tal modo que, siendo conscientes del dinamismo y la configuración histórica que constituyen las desapariciones forzadas en Colombia, es pertinente para este momento enunciar el desarrollo conceptual que se ha alcanzado sobre el término de la desaparición forzada a partir del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2013), el cuál entiende la práctica como un delito que priva la libertad de las personas y su paradero es desconocido.

Cabe destacar que, además de una construcción teórica sobre las desapariciones forzadas, otro término sobre el cual se ha ahondado en las diferentes etapas históricas sería el de *desaparecido*, sobre el cuál Gatti (2017), considera lo siguiente:

El desaparecido es ausencia, invisibilidad, falta de representación, imposibilidad de palabra y de nombre; es identidad rota y exclusión; es cuerpo disociado, mala muerte y mala vida. Terribles texturas. Su sola mención comporta un problema ontológico, que es también metodológico y hasta ético y teórico. (p. 28)

Entonces, se entiende cómo la desaparición rompe con los vínculos y lazos sociales y culturales, más allá de la muerte la desaparición transgrede la dignidad del ser humano, dado que la muerte hace parte de la propia vida; las desapariciones, por el contrario, callan, silencian y desdibujan las realidades no sólo de las víctimas de la desaparición, también de las familias, allegados y seres queridos.

necesario trascender de la clasificación propuesta por el autor y reconocer el carácter contextual y particular del devenir histórico del conflicto armado interno colombiano.

Lo anterior asume más relevancia si tenemos presente que el ritual del sepulcro permite el duelo, llorar y significar la pérdida de un familiar o ser querido, lo cual no puede ser posible con el desaparecido, ya que resulta imposible conocer su paradero, impidiendo el reconocimiento de la ausencia eterna, de saber que el familiar ha muerto y ha sido despedido. Asimismo, otra característica importante desglosada en el planteamiento de Gatti (2017), corresponde al silenciamiento del desaparecido, el cual como lo comenta el autor, implica la ausencia de la palabra, de *poner derecho al mundo*, es decir, de actuar, de sentar una opinión sobre lo que acontece en el mundo, de transformar las condiciones de vida y la realidad social.

Relacionado con lo anterior, González (2018) es un importante insumo teórico para la propuesta investigativa, en tanto al indagar sobre el fenómeno de la desaparición forzada y sus representaciones en una comunidad indígena del departamento del Putumayo (Comunidad de San Marcelino Pueblo Kichwa), es posible reconocer y analizar las desapariciones forzadas, a partir de dos perspectivas teóricas.

La primera, retoma las contribuciones del sociólogo argentino Daniel Feierstein (2017), quién comprende las desapariciones como una práctica social genocida cuyas consecuencias no sólo se presentan con relación a la víctima individual, sino también en los grupos que han sido victimizados y en la población cercana a estos. La segunda, más ligada al campo antropológico, toma en consideración al autor colombiano Francisco Ortega (2011), quien plantea las desaparición forzadas como una práctica social de exterminio y que por tanto imponen una nueva forma de concebir y construir las relaciones socioculturales en las poblaciones afectadas ancladas a traumas culturales. En este orden de ideas, las desapariciones forzadas se definen como una *Práctica Social*, retomando ambas perspectivas teóricas.

Se utilizará el concepto “práctica social” en tanto mecanismo de “exterminio” en la desaparición forzada equiparándolo a lo que ha sido el aniquilamiento de fracciones

importantes de personas en el país y los impactos que se han derivado: la destrucción y transformación de relaciones sociales de autonomía para el establecimiento de nuevas relaciones basadas en miedo, el sometimiento y otros. (González, 2018, p. 24)

De lo anterior, es posible reconocer las desapariciones forzadas como una práctica social que anula la alteridad, la diferencia, silencia al otro e imposibilita el diálogo intercultural entre los diferentes actores sociales. Así pues, para el contexto de la práctica pedagógica resulta necesario comprender algunos factores históricos y dinámicas territoriales que enmarcan y ligan acontecimientos y estructuras de violencia presentados en la ciudad Medellín como un epicentro de la violencia, que posteriormente afectaría diferentes zonas aledañas entre las que se encuentra el municipio de Bello.

En este sentido, el CNMH (2017), manifiesta que “Todos los actores del conflicto armado en la ciudad apelaron a asesinatos selectivos, desapariciones forzadas, violencia sexual, desplazamientos forzados (individuales y masivos), masacres, secuestros, reclutamientos de niños, niñas y adolescentes, y daños a bienes civiles” (p. 216). Lo expuesto por el CNMH en el informe sobre el conflicto armado en la ciudad de Medellín, da cuenta de la diversidad de actores involucrados en el conflicto y las consecuencias que esto implicaba en el esclarecimiento de los hechos.

En este orden de ideas, el Grupo de Memoria Histórica¹⁷ (2013), considera como víctimas de las desapariciones forzadas los siguientes sujetos:

El desaparecido no es la única víctima de la desaparición forzada. La práctica de este delito causa hondos sufrimientos en los familiares de la víctima: la eterna espera de su regreso y la total incertidumbre de su suerte y paradero. (p. 21)

¹⁷ Retomado posteriormente como GMH.

De este modo, las desapariciones forzadas impactan o repercuten en la vida diferentes sujetos, esto conlleva un cambio o transformación en las maneras de concebir, percibir y relacionarse con el entorno sociocultural, ya que los traumas psicológicos por los cuales atraviesan los familiares y víctimas de este tipo de prácticas, constituyen una drástica configuración de la personalidad y, por ende, de la construcción de la identidad y subjetividad.

A su vez, las desapariciones forzadas entendidas como una práctica social de exterminio trascienden la esfera privada de las víctimas y se instauran en el debate público, no sólo por el hecho de ser un crimen que viola los derechos humanos, sino también, por los procesos de luchas, resistencia, reivindicación y resignificación para esclarecer los hechos y las responsabilidades por parte de los y las víctimas. La condición de víctima, en concordancia con lo que se expone en la Ley 1448 de 2011, supera las barreras que en épocas anteriores imposibilitaba la reivindicación y resignificación de las experiencias, memorias y narrativas del conflicto armado colombiano, redireccionando la mirada hacia aquellos sujetos que han vivido la guerra de primera mano¹⁸.

¹⁸ Asimismo, esto se encuentra en consonancia con los antecedentes históricos y judiciales que representan algunos procesos de transición democrática en países donde se llevaron a cabo dictaduras militares, guerras civiles o conflictos armados. Al respecto, Uprimny (2006), considera que los casos internacionales de justicia transicional son un ejemplo jurídico y político sobre dos aspectos para la construcción de sociedades democráticas y procesos de paz: En primer lugar, los mecanismos de justicia ligados a aspectos, restaurativos y retributivos, *para el caso colombiano Justicia Especial para la Paz (JEP)*, son correspondientes con los contextos históricos y espaciales en donde son llevados a cabo; no obstante esto teniendo presente las disposiciones legales sobre crímenes de guerra estipulados por organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). Ahora bien, en segundo lugar, este tipo de procesos de justicia, permiten ampliar la mirada sobre la reparación y castigo de los crímenes cometidos por los victimarios, en tanto los procesos de justicia

Consecuentemente, este reconocimiento acerca de una nueva concepción sobre las víctimas en el contexto colombiano permite la organización política y la reivindicación de otras memorias e historias sobre el conflicto armado, en donde se privilegie su papel y se reconozca testimonio como una parte fundamental para la construcción de procesos de reconciliación y no repetición, pero además, para el esclarecimiento de la verdad sobre un conflicto armado que ha perdurado por más de cinco décadas.

Reconocer el papel de las familias como víctimas resulta necesario además, porque este tipo de delitos niegan la posibilidad de escuchar al afectado o afectada, las familias son las que se encargan de resignificar su experiencia, de darles voz a aquellos que fueron silenciados como una estrategia de negar la diferencia y exterminar aquello que resulte problemático.

Las desapariciones forzadas en Colombia podrían ser abordadas en el aula de clase como un contenido de enseñanza por parte del maestro y maestra, ya que no solamente son entendidas como un problema socialmente relevante en la sociedad colombiana, tanto la práctica misma, como sus implicaciones a nivel social y cultural. Además, abordar este tipo de problemáticas en el contexto nacional y local, implica reflexionar en el aula sobre el devenir histórico del país, pero también indagar acerca de las permanencias del pasado en el presente y el papel de los hombres y mujeres en la reinterpretación de narrativas históricas.

se basan más en una justicia restaurativa contrario a lo punitivo (castigo), donde el perdón de los crímenes se da por medio de la verdad (esclarecimiento de los hechos) y la no repetición de los mismos.

2.2.3. La enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria: reinterpretando la historia reconociendo la alteridad

Ante la necesidad de encontrar otras formas de enseñar la historia del país en las aulas de clase emerge la enseñanza de la historia reciente como una alternativa crítica y contextualizada de la interpretación, análisis y reflexión de los acontecimientos históricos de la sociedad colombiana. De tal manera que, este campo disciplinar toma en consideración otras maneras de llevar al aula las narrativas históricas, reflexionando sobre problemáticas recientes y su incidencia en los hombres y las mujeres que habitan el territorio.

La enseñanza historia reciente¹⁹, es entendida como una perspectiva disciplinar que propone interrogante sobre cuestiones asociadas a lo temporal; “Es una historia de límites móviles y de testigos vivos que intenta reconstruir los acontecimientos que constituyen recuerdos, memorias, hechos vivos de una generación que los trasciende” (Zatti, 2007, p. 4). De allí que, esta perspectiva promueve en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias sociales discusiones no sólo con relación a realidad histórica y social que implica a los y las estudiantes, también un diálogo intergeneracional con aquellos hombres y mujeres que vivieron los acontecimientos o hechos del pasado.

En este sentido, la propuesta disciplinar constituye una herramienta para diversificar las estrategias y las formas de enseñanza en el aula de clase, en la medida en que el pasado y el devenir histórico de la sociedad colombiana no quedan anclados a lo pretérito²⁰, por el contrario, el pasado, específicamente los acontecimientos asociados al conflicto armado colombiano son

¹⁹ En adelante EHR.

²⁰ En otras palabras, se hace referencia a aquello que *ya pasó*, un hecho o acontecimiento anclado al pasado no sólo por su carácter histórico, sino por las discusiones que se derivan de este en el presente.

retomados en el presente durante el proceso de enseñanza como un asunto que tiene aplicaciones actuales, vigentes en nuestras realidades.

Enseñar una historia reciente incluye elementos de la memoria y de testimonios que deben ser problematizados para que adquieran un carácter de contenidos de enseñanza críticos e impliquen la participación de las y los estudiantes. Al respecto, Domínguez (2015), nos habla sobre las potencialidades de esta alternativa crítica para la enseñanza de la historia en las clases de ciencias sociales, pues se reinterpreta una de las disciplinas que componen el análisis social, en tanto:

... muchos historiadores coinciden en señalar que su especificidad se sustenta en un “régimen de historicidad particular” basado en la coetaneidad entre pasado y presente de varios elementos: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condición de brindar el testimonio al historiador; la existencia de una memoria social activa sobre ese pasado. (pp. 60-61)

Se considera que, ir a lo particular de los acontecimientos del pasado más reciente (régimen de historicidad particular) y darles la voz a los testimonios que son vivos, a los mismos protagonistas de los acontecimientos, es de utilidad para los y las maestras en el aula de clases, ya que permite convertir los contenidos de enseñanza asociados con la historia en una problematización constante del pasado, que conlleve a interrogantes, reflexiones y discusiones, tanto por parte de los y las estudiantes como por los maestros y las maestras acerca de las permanencias e incidencias del pasado en el presente y sus implicaciones en la construcción de futuros.

Esto presupone, entender la enseñanza de la historia reciente como una oportunidad para promover el análisis detallado del pasado más reciente desde una perspectiva crítica y transformadora. Es importante resaltar, que las investigaciones sobre el pasado reciente

coinciden en un aspecto, en el sentido en que están atravesadas por problemas y/o procesos sociales que han sido traumáticos.

Al respecto, Arias (2015) plantea lo siguiente sobre la enseñanza de la historia reciente en las aulas de clase y su pertinencia como una alternativa disciplinar para reinterpretar las narrativas históricas desde los espacios escolares, pues:

...su utilización parte de la necesidad social de retomar la comprensión de los fenómenos traumáticos que sucedieron, sobre todo a raíz de los conflictos sociales y bélicos, y de las versiones que a través de los años se transmitieron sobre las relaciones entre vencedores y vencidos. (p. 31)

Aquí aparecen elementos como las víctimas, los testimonios y la memoria que se vuelven fundamentales para la enseñanza de la historia y que le otorgan un contexto espacial y vivencial a los acontecimientos de un tiempo reciente, permitiendo una problematización de estos en el aula de clase. En este orden de ideas, abordar una problemática que trasciende aspectos históricos como serían las desapariciones forzadas en Colombia en el marco del conflicto interno armado, requiere debido a su complejidad, ahondar en otros elementos que trascienden las fuentes documentales, los actores implicados en las prácticas y las cuestiones relacionadas con la temporalidad de la práctica violenta.

Si bien la enseñanza de la historia reciente permite darles voz a los hombres y mujeres que vivieron, experimentaron los acontecimientos históricos durante el proceso educativo, el trabajo en el aula de clases a partir de un contenido de enseñanza como las desapariciones forzadas en el país implican, según lo esbozado hasta aquí, dos elementos.

El primero conlleva cuestionarse sobre lo *temporal* de la problemática, en tanto es una práctica que no queda anclada al pasado, sino más bien aún continúa presente en el contexto nacional y local no sólo por las desapariciones de hombres y mujeres que aún se presentan,

además por las repercusiones sociales y culturales que se generan y establecen debido a la permanencia de estas prácticas como la anulación de la diferencia.

Este aspecto se encuentra relacionado con la enseñanza de la historia reciente, ya que siendo un campo de la disciplina histórica que piensa sobre las cuestiones temporales²¹, permite indagar sobre las implicaciones y efectos del pasado en el presente, pero además ampliar el análisis histórico sobre otros campos o aspectos subyacentes, vinculados con la realidad social. La historia reciente es contextual (Arias, 2021), y problemática, que para nuestro país puede convertirse en la oportunidad teórica y educativa de abordar el conflicto armado colombiano en la escuela por medio de su enseñanza.

Ahora, el segundo elemento a considerar, si bien se encuentra asociado con lo temporal, esta vez retoma la experiencia de hombres y mujeres víctimas de los acontecimientos violentos. En tanto, las reflexiones sobre la temporalidad, de la incidencia del pasado en las configuraciones del presente, en nuestro contexto requiere del testimonio de quienes sufrieron, lucharon y resisten a las consecuencias estructurales del conflicto interno armado.

En consecuencia, este elemento ligado al testimonio de las víctimas de las desapariciones forzadas, en cierta medida puede trascender la enseñanza de la historia reciente, por dos motivos: En primer lugar, las fuentes documentales o históricas, a partir de las cuales se establece el análisis histórico para abordar las desapariciones forzadas, deben ahondar en aspectos vinculados con la experiencias, testimonios y luchas para reivindicar y resignificar a las víctimas de este tipo de prácticas. En segundo lugar, proponer este tipo de contenidos de enseñanza debe promover el

²¹ Esta definición de la Enseñanza de la Historia Reciente fue expuesta en el webinar Pedagogías de la memoria y la historia reciente, realizado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) durante el año 2021.

reconocimiento del otro, el respeto por la diferencia a partir de formas de relacionamiento críticas y democráticas.

A partir de allí, ante la necesidad del reconocimiento de la alteridad como una finalidad educativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo una comprensión amplia y crítica de la realidad social surge la pedagogía de la memoria como un campo de saber que puede articular la experiencia de las víctimas, sus trabajos de memoria con la enseñanza de las desapariciones forzadas en el aula de clase. Constituyendo, un marco de análisis e interpretación del pasado y sus sentidos en el presente, por medio de la memoria, el testimonio y la justicia.

...el pasado no se encuentra cerrado sobre sí mismo como algo ajeno al presente, antes bien se manifiesta en este a través de líneas de continuidad-ruptura, permaneciendo en continua apertura a su reactivación por vía de la agenda activa de los sujetos en el presente. (Vélez, 2012, p. 60)

De tal modo que, no es nuestro propósito nombrar la EHR y la pedagogía de la memoria como dos campos de saber disciplinares opuestos o en confrontación, por el contrario se reconoce que, si bien cada uno posee construcciones epistemológicas diferentes y objetos de conocimiento particulares, ambos pueden aportar una mirada distinta y amplia de la enseñanza de las Ciencias sociales en la escuela, ya que estaríamos haciendo alusión tanto a conocimientos académicos, como también a saberes y experiencias de las mujeres y los hombres que transitaron y vivieron el pasado desde otros puntos de vista.

Tanto la EHR como la pedagogía de la memoria, concuerdan en un factor estratégico para la enseñanza de las desapariciones forzadas, el cual se encuentra relacionado con el carácter “abierto” del pasado. De igual manera, la pedagogía de la memoria es comprendida como un proyecto de formación que atraviesa resquicios temporales, espaciales y simbólicos con respecto a una historia sociopolítica (Merchán, Ortega y Vélez, 2014). Este campo de saber constituye

una práctica contextual, democrática y transformadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, aunque no esté anclada a este tipo de escenarios o espacios formativos.

En el ámbito educativo, la pedagogía de la memoria puede aportar a los procesos de enseñanza a partir de tres anclajes: La comprensión del sentido del pasado, las reflexiones acerca de las expectativas de un futuro en un presente ligado a un pasado que no deja de serlo y la presencia en el presente de quienes son o promueven el testimonio (Webinar sobre Pedagogías de la Memoria e Historia Reciente, 2021).

En este sentido, para abordar las desapariciones forzadas como un contenido de enseñanza, la pedagogía de la memoria puede concebirse como un campo que amplía y complementa a la enseñanza de la historia reciente, puesto que promueve el reconocimiento de las víctimas de los acontecimientos violentos a través de la apuesta ética y política por la no repetición de la violencia, resignificando las experiencias de los hombres y mujeres que vivieron y sufrieron la guerra.

Al respecto Merchán, Ortega y Vélez (2014) consideran que el trabajo con la pedagogía de la memoria, inherentemente, remite a problematizar experiencias y acontecimientos atravesados por el dolor, los traumas de hombres y mujeres víctimas del conflicto interno armado, de tal manera que:

...hablar de historia reciente y pedagogía de la memoria bajo la entidad del dolor si bien responde a las situaciones objetivamente vividas, también remite a una asociación categórica entre ética y alteridad, silenciamiento y olvido, dado que esta pedagogía configura un relato del pasado reciente. (p. 60)

Si bien, desde la escuela, desde las aulas de clases los y las estudiantes no necesariamente se convierten en sujetos que realicen el trabajo de sistematización de las memorias de las víctimas del conflicto, como lo plantea Saccavino (2015), el análisis del pasado a través de la

pedagogía de la memoria promueve el desarrollo de una memoria crítica en la medida en que conlleva a la formación de un pensamiento crítico y reflexivo sobre el pasado y su incidencia en el presente.

Ahora bien, la pedagogía de la memoria adquiere un papel fundamental en la enseñanza, análisis e interpretación de las desapariciones forzadas en Colombia como un contenido formativo, debido a la carga simbólica (social y cultural) de la problemática, pues como lo plantea Domínguez (2019), este campo de saber puede vislumbrar:

...cuales son los modos que se encuentran para hacer presente un pasado traumático y doloroso, que vehículos culturales encontramos para hacer presente el pasado (...). Es comprender en su máxima expresión la premisa *enseñar lo inenseñable imaginar lo inimaginable*. (p. 260)

Siendo, entonces un campo de saber que aporta a la elaboración de contenidos de enseñanza complejos, tanto por la “crudeza” del problema a enseñar, como por la manera a través de la cual se llevará a cabo. Es decir, la pedagogía de la memoria puede permitirles a maestros y maestras de Ciencias sociales pensar y elaborar estrategias de enseñanza y actividades/ejercicios de clase que problematicen contenidos *inenseñables*, en un contexto en donde aún se siguen perpetuando prácticas de guerra y silenciamiento.

Pero ¿Cómo puede contribuir a estas elaboraciones? En primer lugar, teniendo presente *repositorios* para recordar, los cuales pueden ser lugares de memoria, fotografía, poesía, testimonios, cuentos, películas entre otros *vehículos culturales* (Domínguez, 2019). A partir de los cuales, se implique a los y las estudiantes a indagar y analizar el pasado. En segundo lugar, estos *vehículos* constituyen representaciones del pasado, las cuales pueden constituirse en puentes para hacerlo comprensible e interrogarlo en tiempo presente.

Es así, como a partir de lo anterior la enseñanza de la historia reciente adquiere en conjunto con la pedagogía de la memoria un vínculo entre la memoria, la historia, la otredad, la ética y lo político, que permite problematizar por medio de la enseñanza de las Ciencias sociales problemas sociales históricos, políticos, culturales que rompen con una temporalidad lineal (hegemónica) impuesta por una tradición occidental materializada en las voces y testimonios de los hombres y mujeres que aún en el presente luchan por reivindicar sus pasados.

Otro aspecto, que integra la pedagogía de la memoria con la enseñanza de la historia reciente, si se tiene en cuenta un contenido formativo como las desapariciones forzadas, está relacionado con la formación de un pensamiento reflexivo (o crítico) en las y los estudiantes. Al igual que la EHR, la pedagogía de la memoria “...potencia el pensamiento reflexivo de los sujetos en la perspectiva de la construcción colectiva de memorias locales inscriptas a una memoria nacional (relación individualidad-colectividad)” (Domínguez, 2019, p. 60). En tanto el sujeto se reconoce como ser individual, que a su vez está enmarcado en una sociedad colectiva, es consciente de sus capacidades para interpretar y resignificar su pasado y las relaciones que él mismo tiene con su presente.

Por ende, retomar la problemática de las desapariciones forzadas como un contenido enseñable en los contextos educativos, a partir de la enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria constituyen reflexionar sobre el ¿Para qué de enseñar este contenido? ¿Por qué llevarlo a la escuela?, ¿Específicamente en el contexto colombiano?

2.2.4. Las habilidades de pensamiento crítico: reconocer(se) como sujetos críticos el(en) mundo

Una de las finalidades educativas de la enseñanza de las Ciencias sociales en la escuela consiste en la comprensión de la realidad. En ese sentido, El maestro y maestra de Ciencias sociales para el contexto colombiano dispone de una serie de orientaciones normativas (curriculares) las cuales estipulan las habilidades de pensamiento que los y las estudiantes adquieran -o desarrollen- en su proceso formativo en las instituciones escolares²².

Al respecto, para que las y los estudiantes logren comprender sus contextos y resolver aquellos problemas que se les presente en su día a día, resulta necesario formar habilidades de pensamiento que faciliten este tipo de acciones. Antes de abordar las habilidades de pensamiento crítico, es preciso mencionar qué se entiende por este tipo de pensamiento.

Para autores como Meehan (1973), es en sí mismo una habilidad de hombres y mujeres para enfrentarse al ambiente, el cual debe de desarrollarse por medio de diferentes *instrumentos*, a los cuales el autor denomina como conceptos, descripciones, clasificaciones, explicaciones y juicios de valor. Al desarrollarse estos *instrumentos*, el sujeto reconoce su contexto -para el autor ambiente-, el cual se construye a partir de múltiples relaciones y configuraciones sociales, culturales, históricas y políticas.

Aunque con un término diferente, para Dewey (1989) el pensamiento crítico *-reflexivo-* es considerado como una capacidad inherente de hombres y mujeres, aunque en ocasiones no se es consciente de la misma. No obstante, en consonancia con Meehan (1973), esta habilidad

²² Las habilidades y los conocimientos que se esperan que adquieran los y las estudiantes durante el proceso educativo son expuestas por el Ministerio de Educación Nacional, en específico en los Estándares Básicos de Competencias (2004).

requiere ser desarrollada, es decir, necesita de una postura activa de los sujetos sobre el ser y el estar en el mundo y, buscar de:

...1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad. (Dewey, 1989, p.28)

En este sentido, este tipo de pensamiento se compone entonces de habilidades que el sujeto debe desarrollar por medio de su participación, de ejercicios de reflexión y argumentativos, pero enfáticamente el pensamiento crítico conlleva al reconocimiento y solución de problemas reales. A su vez Diez, Nieto y Saíz (2016) abordan el pensamiento crítico como una tradición investigativa y de enseñanza cuyo origen se remite al desarrollo del pensamiento filosófico y multidisciplinar. Esta perspectiva psicológica conlleva comprender el pensamiento crítico más allá de habilidades cognitivas, pues para los autores el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas o conflictos sociales requiere de una postura sobre la realidad.

Sobre las habilidades de pensamiento crítico, se toman en consideración para la presente investigación la interpretación, argumentación, el análisis, la inferencia y la evaluación. En este sentido, el *análisis* es considerado como aquella habilidad que permite "...identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones" (Facione, 2007, p. 5). A partir de allí, analizar puede entenderse como la mirada aguda sobre la realidad, sobre las relaciones de poder y desigualdad que allí se establecen, pero además de las demás formas de vida e interpretaciones del mundo que confluyen en esta.

Consecuentemente, la *argumentación* es considerada por Sánchez (2017) como una habilidad de pensamiento que se da a partir de la elaboración de enunciados o acciones que

conlleven a comprender la naturaleza, “...lo que a su vez implica llegar lógicamente, deductivamente inductivamente, a una conclusión” Santiuste et al. (como se citó en Sánchez, 2017, p. 18). Para argumentar, entonces, se debe construir o formar un conocimiento que implique más que un saber cotidiano, pues no basta con este para dar o establecer una opinión sobre un hecho o problema social.

Por *interpretación*, Facione (2007), entiende la capacidad de “...comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios” (p. 4). De tal manera que esta habilidad de pensamiento crítico no sólo implica comprender qué sucede en el contexto - realidad-, sino también cómo puede implicarme y/o afectar mi forma de pensar o actuar.

Asimismo, la *inferencia*, se reconoce como aquella habilidad que implica:

...identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación. (Facione, 2007, p. 5)

Al referirse a instrumentos necesarios para formular conclusiones, el autor hace alusión a un entramado de saberes y conocimientos que el o la estudiante construye por medio de sus aprendizajes, de sus prácticas -experiencias- individuales y colectivas. Una última habilidad de pensamiento concierne a la *evaluación*, esta se entiende como aquella capacidad para determinar la credibilidad de una fuente por medio de una valoración consciente de los hechos, asimismo requiere de la participación -postura- en una posible solución de las situaciones presentadas (Sánchez, 2017). El carácter participativo y autónomo de la evaluación es uno de los más

grandes retos a nivel social y educativo, asimismo una de las finalidades de enseñanza de las Ciencias sociales en la escuela.

Considerando lo expuesto hasta el momento, es pertinente preguntarse ¿Por qué es necesario formar a los y las estudiantes en habilidades de pensamiento crítico en los contextos educativos? Para autores como Giroux (2004), “...el desarrollo de un modo de razonamiento crítico debe ser usado para permitir a los alumnos apropiarse de sus propias historias, o sea, indagar en sus propias biografías y sistemas de significado” (p. 256). De allí que, debido a la propuesta formativa de la presente investigación, es necesario de una postura activa de los y las estudiantes en donde se reinterprete el devenir histórico del país, de la problemática y sus impactos en la sociedad.

A su vez, la formación de este pensamiento rompe con las prácticas tradicionales de enseñanza y, significa que tanto maestros y maestras como estudiantes se reconozcan el uno al otro como parte constituyente del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues como lo propone Freire (2002), la educación -y por ende la enseñanza- es humana, política, artística y moral, lleva consigo frustraciones, miedos y deseos, pero requiere de reconocer la diferencia, de escuchar y respetar lo diverso como un aprehender con y por el otro.

Finalmente, potenciar la formación de estas habilidades no sólo promueve la participación -autonomía- de los y las estudiantes, además presupone un tipo de pensamiento que no sólo queda anclado a la escuela, en otras palabras, el pensamiento crítico y sus habilidades tratan de comprender la realidad social y por ende el contexto que rodea al estudiante tratando de asimilar -y quizás tratar de resolver- algunos problemas que afecten sus contextos y a quienes los rodean.

A modo de cierre, este capítulo correspondiente al marco teórico/conceptual, permite para la presente investigación ahondar en cada una de sus categorías, con el propósito de

articular diversas disciplinas y campos de saber que pueden contribuir a la consecución del objetivo general de la propuesta investigativa. Así pues, del anterior desarrollo conceptual fue posible establecer relaciones entre las categorías que posteriormente permitirán darle un sentido más amplio al diseño metodológico y cada uno de sus componentes.

Capítulo 3

Diseño metodológico: desde dónde leemos y sobre cómo pensamos -y sentimos- los “mundos” que convergen en la escuela

Se manifiesta una capacidad importante al entender la alteridad, lo extraño, lo no-nuestro, lo que en occidente a menudo se rechaza por prejuicios hacia lo distinto de nosotros

Carlos Lenkersdorf

Hablar de un diseño metodológico como parte dorsal del trabajo de investigación debería encaminarse a dejar de lado un sistema o estructura definida desde la cual se “estudia” y se analiza la realidad (el mundo), más bien, conlleva reconocer los diversos aportes epistémicos y metodológicos que pueden desenvolverse en la realidad educativa y proyectarse en esta investigación. En este sentido, la presente investigación busca reflexionar en torno a la enseñanza de las Ciencias sociales en la escuela, indagando sobre las relaciones pedagógicas y formativas de los contenidos que enseña el y la maestra y las actividades que elabora como parte de su práctica pedagógica.

El diseño metodológico propuesto se construye a partir de elementos que buscan reconocer, relacionar e interpretar las relaciones entre contenidos, actividades, maestro y maestra, las problemáticas sociales que atraviesan a los y las estudiantes y sus posibilidades formativas en el aula de clase. De allí que, se desprenda una propuesta metodológica, que como lo propone Vasilachis (2018), “...admitan la pluralidad de epistemologías como expresión de la multiplicidad de culturas, de cosmogonías, de formas de ser y de estar tanto en el mundo como en los diversos mundos que coexisten, se superponen, se disponen” (p. 28). Por consiguiente, este diseño metodológico busca problematizar la realidad social, en nuestro caso una realidad

educativa o, en otras palabras, la escuela siendo conscientes que no es ajena al contexto, a los tiempos y espacios en los que se encuentra inmersa.

Siendo así, la propuesta no se remite a problematizar el contexto de la investigación entendiéndolo como un mero objeto de conocimiento, pues, aquello reduciría la mirada de la realidad, convirtiéndose en un análisis correspondiente a un “momento” en específico de esta. Por el contrario, este diseño metodológico apunta a reconocer al otro, como parte constituyente del mundo -mundos- tanto desde sus acciones, comportamientos y pensamientos, a su vez, entendiéndolo como una construcción histórica que se encuentra en continua transformación.

A fin de dar continuidad, con el propósito de describir la propuesta metodológica, posteriormente se profundizó en el enfoque investigativo, el paradigma, método y técnicas que constituyen el diseño metodológico, como también los instrumentos para la recolección y análisis de la información propuestos por los maestros investigadores.

3.1. El enfoque cualitativo como una perspectiva flexible en la investigación educativa

Al centrar la investigación en aspectos relacionados con lo social, es importante enfocar la mirada en las particularidades que los contextos humanos ofrecen en la cotidianidad, estas son las mismas que diferencian lo que sería la investigación de fenómenos exactos, como lo hacen las ciencias naturales, en contraste a fenómenos volátiles que están en constante cambio.

Considerando la naturaleza dinámica y plural que constituye la problemática de la investigación, se puede concluir de manera categórica que el diseño metodológico debe enfocarse a partir de la investigación cualitativa o enfoque cualitativo. En este sentido, Martínez (2013), señala que desde la investigación cualitativa la comprensión de fenómenos sociales se

centra en la importancia otorgada a las intenciones, experiencias y opiniones de todos y todas las participantes del proceso.

En ese mismo orden de ideas, el enfoque cualitativo en la investigación plantea reconocer el contexto²³, como un entramado dinámico, complejo, móvil y constantemente cambiante, en donde los hombres y las mujeres que lo configuran de manera directa e indirecta son entonces elementos centrales para la investigación, dado que son sus experiencias, significados y sentidos sobre el mundo los que construyen y deconstruyen una realidad social, histórica, política y económica.

En otras palabras, el enfoque cualitativo, tal y como lo enuncia Galeano (2004), “...construye un conocimiento de la realidad social desde los múltiples y heterogéneos actores; el conocimiento de lo humano está basado en una realidad epistémica subjetiva e intersubjetiva” (p. 18). Como se ha afirmado, tomar en consideración el carácter intersubjetivo en la construcción de conocimiento y en la configuración de la realidad social lleva de tal forma a los maestros investigadores a indagar y preguntarse sobre la realidad, a partir de los hombres y mujeres que devienen en ella diariamente.

En consonancia, Galeano (2004), considera que:

...el enfoque cualitativo de investigación social aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender - desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento. (p. 18)

²³ Por contexto, nos estaríamos refiriendo al contexto educativo, la escuela, pero reconociéndose como un espacio inmerso en unas dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas que la permean tanto como institución, como a los hombres y mujeres que devienen en ella.

De tal manera que, permite reconocer multiplicidad de respuestas a las posibles preguntas que van surgiendo en el transcurso de la investigación por medio de la pluralidad y diversidad de la información recolectada y los sujetos que participan en el proceso. De allí, el enfoque cualitativo permite para la presente investigación, ampliar la mirada sobre las preguntas por los fenómenos o problemas de una realidad compleja, como lo es la escuela.

3.2. La investigación y sus lecturas de la realidad: algunas implicaciones del paradigma sociocrítico

En párrafos anteriores, se enuncian las implicaciones que conllevan a asumir el enfoque de investigación como un marco que permea no solo la naturaleza de la investigación en sí misma, sino también aquellas miradas -posturas-, que toman los maestros investigadores en cuanto a las posibilidades de construir conocimientos a partir de experiencias y saberes de aquellos hombres y mujeres que construyen e integran la escuela.

Por ende, al referirse a miradas y posturas, se hace alusión a otro componente estructurante del presente diseño metodológico, en otras palabras, el paradigma. Siguiendo a Khun (2004), “...un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa, una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma” (p. 271). En otras palabras, cuando se alude al concepto de paradigma, se hace referencia a aquellos marcos no sólo teóricos o conceptuales, sino también éticos y políticos desde los cuales la presente investigación lee el mundo y las diversas formas de ser y estar en el mismo.

Al respecto, Guba y Lincon (como se citó en Valles, 1997), consideran que el paradigma sociocrítico o teoría crítica se distancia de otros paradigmas, a partir de una serie de cuestiones metodológicas y prácticas, entre las que destacan principalmente tres:

...la meta de la indagación opuesta a la explicación causal del paradigma positivista; el conocimiento entendido como una acumulación de saberes que surge y va modificándose a lo largo de un proceso dialéctico de revisión histórica, y por último, los criterios con que se evalúa la investigación misma, ya que reconoce la contextualización histórica del problema estudiando, el grado en que la investigación desacomoda al investigador. (p. 57)

Es por esto que resulta pertinente para la presente investigación posicionarse desde un paradigma que intente aprehender y comprender, más allá de explicar el mundo. Esto implica una mirada mucho más analítica, que a su vez reconozca en los sujetos que hacen parte constituyente de la realidad educativa su capacidad transformadora sobre el contexto que habitan. Asimismo, conlleva proponer resultados que impliquen deconstrucciones y reconstrucciones de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela.

Sobre el papel reflexivo y emancipador del paradigma sociocrítico, Habermas (como se citó en Vera y Jara, 2018), considera:

...necesario que los individuos sean capaces de ir más allá de solo comprender las realidades de los sujetos, sino que puedan entregar soluciones a los problemas sociales y de esta forma contribuir a los cambios que sean precisos para enfrentar la adversidad. (p. 3)

En tal sentido, proponer el paradigma sociocrítico como un lente desde el cual se pretende leer, indagar y comprender los diferentes mundos que componen la realidad no implica una imposición por parte de los maestros investigadores; por el contrario, preguntarse y

reflexionar sobre cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza, los contenidos que el maestro lleva al aula y las actividades que realiza, implican una mirada crítica sobre aquellas posibilidades formativas, al reconocer, no solo los problemas que atañen la realidad social de los y las estudiantes, sino también sus capacidades para transformar la realidad.

Asimismo, se considera pertinente situar la investigación bajo un paradigma que signifique reconocer *lo social* desde una dimensión más allá de relaciones causales y, busque indagar y comprenderlo de manera crítica como un constructo histórico, cultural, político y económico cuyas particularidades no pueden ser un mero objeto de estudio. Por el contrario, estas serían elementos de una realidad no estática, amplia y plural, la cual debe de ser analizada como un entramado sin dejar a un lado la subjetividad de mujeres y hombres.

Entonces, se considera pertinente la necesidad de situarnos, para los fines de la presente trabajo de investigación, bajo el paradigma sociocrítico, ya que tal paradigma implica no solo asumir la práctica investigativa como un proceso que reconoce en los sujetos en tanto parte integral del contexto, no sólo en su construcción, sino además por las posibilidades de transformación de los mismos por medio de las capacidades de aquellos hombres y mujeres.

3.3. El análisis crítico del discurso como un método investigativo transdisciplinar

El método que compone el presente diseño metodológico se encuentra en coherencia con los elementos abordados hasta el momento, ya que busca analizar la realidad generando acciones que busquen deconstruir y construir dinámicas estructurales que configuran las formas de ser y estar en el mundo -pero también de entender y relacionarse con el otro-. De tal modo, el método que guía la presente investigación es el Análisis Crítico del Discurso (ACD) desde el cual se

busca interpretar la realidad escolar con relación a los contenidos de enseñanza. Así, para Van Dijk (1999), el ACD es:

Un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. (p. 24)

El ACD presupone una relación entre discurso y sociedad, enfocada en las relaciones de poder, sobre todo en lo que refiere al abuso de este y/o dominación entre grupos sociales. Es así como a raíz de la anterior definición, se puede inferir que al ACD se interesa por cómo la dominación social se reproduce en los discursos, a su vez facilita la comprensión y las transformaciones de esas relaciones de poder. Cabe aclarar que, esta definición no solo describe o explica la dominación, sino que actualmente también puede llegar a tomar partido o posición con respecto a las denuncias sobre los sentidos y significados²⁴.

Desde esta perspectiva, el rol del discurso y su relación con lo social, parte, según Van Dijk (2015, 2016), de tres áreas: en un primer lugar, una relación del discurso con lo social, como condicionante, ya que las estructuras sociales son determinantes para el uso del lenguaje, pero a su vez, en segundo lugar, el lenguaje -el discurso-, de varias maneras puede constituir, construir, cambiar, definir y contribuir a las estructuras sociales. En la tercera área, se cumple la función de zona de comunicación o acción de un sistema sobre otro, entre discurso y sociedad en el sentido en que las estructuras del discurso hablan, denotan o representan partes de la sociedad.

²⁴ En el análisis crítico de los discursos, se hace referencia a la semántica, la cual es el estudio acerca de los significados, sentidos e interpretaciones de los signos lingüísticos como símbolos, palabras o representaciones formales. En este sentido, es importante también, hacer referencia a la sintaxis como el análisis gramatical de la forma en el que se combinan las palabras y los grupos que éstas forman para expresar significados.

Para Wodak y Mayer (2003), “...el ACD estudia el lenguaje como práctica social, y considera que el contexto de uso del lenguaje es crucial. Además, el ACD se interesa de modo particular por la relación entre el lenguaje y el poder” (p. 17). Lo anterior, va de la mano con la definición antes expuesta, planteando de un modo más específico que el ACD es utilizado en la actualidad para referenciar el enfoque que en la academia, desde la lingüística crítica, considera que la amplia unidad del texto discursivo es la unidad básica de la comunicación.

En el ámbito educativo, el discurso se convierte en una herramienta utilizada por maestros, maestras, estudiantes y actores administrativos, los cuales por medio del lenguaje - discurso- ayudan, construyen y deconstruyen procesos de enseñanza y aprendizajes. Al respecto, Soler (2012), tomando en consideración la perspectiva sociocognitiva del ACD, propone que:

...la cognición es de tipo individual y social, e incluye creencias, actitudes, estereotipos, prejuicios, valoraciones, emociones y demás representaciones que intervienen en el discurso y la interacción. Lo social incluye aspectos micro y macroestructurales de la interacción cara a cara, así como de la relación entre grupos. (p. 135)

Es decir que, el discurso no sólo se encuentra en el plano de las acciones y los comportamientos, sino que a su vez está en la esfera cognitiva, puesto que tiene que ver con el manejo de los conocimientos, las actitudes, las ideologías, las normas y principios que confluyen en una estructura social, lo cual produce que el valor del discurso y el lenguaje que se maneje en el contexto educativo sea primordial para cualquier sociedad.

Es en esta parte, donde se debe traer a colación las problemáticas que son el motivo para la presente investigación, ya que en el centro de práctica se han hecho objeto de interés para los investigadores ciertas conductas y falencias, tales como problemas de convivencia escolar, que van desde agravios que tienen que ver con la invisibilización del otro -de la otredad- y que evidentemente trasladados al aula de clase, disrumpe con los procesos que en ella se manifiesten.

Esto ratifica la necesidad de abordar, estos analizar y las estos problemáticas y las prácticas de enseñanza desde lo discursivo, pero no solo desde una mirada interpretativa, sino desde una perspectiva que sea crítica, y que desde esa misma óptica permita generar cambios estructurales, tanto en el lenguaje como en las acciones que llevan a cabo los y las estudiantes en la escuela y en su vida cotidiana.

3.4. Técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de la información

A continuación, se desarrollan las técnicas de investigación elegidas y sus respectivos instrumentos para recolectar la información y realizar el análisis de esta, en algunos casos elaborados por los maestros investigadores.

3.4.1. Objetivo Específico #1

3.4.1.1. Revisión documental y análisis de contenido

La revisión documental, es definida por Cerda (1991), como una “...modalidad o técnica en donde la recopilación de datos parte del capítulo de las fuentes secundarias de datos, o sea aquella información obtenida indirectamente a través de documentos, libros o investigaciones adelantadas por personas ajenas al investigador” (p. 329). Así pues, esta técnica nos permite no sólo identificar y recopilar la información documental sobre las HPC y el enfoque de los PSR, sino también indagar sobre aquellas relaciones teóricas entre ambas categorías centrales en la investigación.

Las posibles relaciones que buscamos encontrar entre un enfoque teórico y metodológico para la enseñanza de las ciencias sociales como los son los PSR y las habilidades de pensamiento crítico hacen parte de una previa revisión documental, que como lo plantea Sandoval (1996), “...son una fuente fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a los que lo han escrito” (p. 138). Ahora bien, es menester señalar que, no sólo basta con la revisión documental, ya que cuando nos referimos a tratar de establecer un diálogo teórico entre ambas categorías, es necesario analizar el contenido.

3.4.1.2. Ficha para la recolección y análisis de contenido: caracterizando las relaciones teóricas entre las HPC y el enfoque de PSR

La ficha para la revisión y análisis del contenido documental (Ver anexo 2) según (Robledo, s.f.), es un instrumento de recolección de información documental, que atiende a un orden y forma predeterminado por quien la diseña y la implementa según los intereses de su propia investigación. Es decir, la ficha analítica proporciona al investigador la posibilidad de recolectar información y la libertad de diseñar un instrumento que se adapte de la mejor forma al propósito de investigación.

El instrumento le permitirá a la presente investigación reconocer los diferentes avances teóricos-conceptuales sobre el pensamiento crítico, sus habilidades y la relación teórica que se establece con los planteamientos del enfoque de enseñanza de las Ciencias sociales PSR. De tal manera que, con el instrumento se pretende describir las HPC, de modo que le permita a la investigación demarcar las posibles relaciones con la enseñanza de las Ciencias sociales.

Por tanto, es pertinente, comprender que estamos preguntándonos por un conjunto reducido de habilidades de pensamiento crítico, las cuales se relacionan con una enseñanza desde

el enfoque de los PSR, es decir, encontrar a su vez relaciones teóricas entre las habilidades de pensamiento crítico que pretenden desarrollar los PSR –como un subconjunto– y HPC–como el conjunto general–.

Para esto es necesaria una codificación, que en el caso de la presente investigación es realizada mediante colores. Esta conversión cromática se hace con la intencionalidad dirigida a identificar el diálogo teórico que existe entre problemas socialmente relevantes (de color verde) y las habilidades del pensamiento crítico (de color naranja), y cómo estas se relacionan entre los documentos indagados.

3.4.2. Objetivo Específico #2

3.4.2.1. La observación participante y la entrevista semiestructurada

La observación participante es retomada para la presente investigación con el propósito de describir y analizar las prácticas y experiencias del maestro/maestra de ciencias sociales, como también de las estrategias de enseñanza que lleva a cabo durante las clases y las formas como son recibidas y desarrolladas por los y las estudiantes de contexto de la investigación. Lo anterior, buscando advertir las posibilidades y desafíos de abordar en el aula de clase un problema social como las desapariciones forzadas.

En este orden de ideas, las prácticas que desarrollan los maestros y las maestras, según Quijano (2014), integran dimensiones sociales e históricas, las cuales manifiestan:

...una aproximación personal del docente al acto de enseñar, que estructura y recorta el campo de conocimiento de una manera particular, que despliega estrategias y actividades que adquieren sentido en el contexto, que en parte son fruto de su historia de vida. (p. 31)

Al respecto, las prácticas constituyen las acciones que el docente emplea, sus apuestas metodológicas, cómo maneja los tiempos, los espacios y las relaciones estratégicas que establece con el propósito de desarrollar diversos contenidos curriculares. Continuando, las estrategias de enseñanza, parafraseando a Díaz y Hernández (2002), podrían ser aquellos procedimientos o recursos utilizados por las maestras y los maestros de manera reflexiva y flexible para promover aprendizajes en los y las estudiantes. De tal modo que pueden ser entendidas como un conjunto o conjuntos de actividades y ejercicios de enseñanza y aprendizaje.

Ahora, en lo que respecta a la experiencia, esta es definida por Larrosa (2006), como un acontecimiento, el devenir o, en otras palabras:

...pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones. (p. 87)

Con lo anterior, queda claro que ese acontecimiento en el aula, eso que no depende del docente, ni de sus circunstancias propias, ni de sus deseos, que permite que el docente sea permeado por lo externo a él, tanto por lo que planeó cómo lo que no, también genera aprendizaje en el mismo, esto crea la necesidad de establecer herramientas para explorar los anteriores conceptos en la praxis misma del docente.

Respecto a la técnica, para Cerda (1991), la observación participante es comprendida como “Una modalidad y una estrategia no valorativa de recogida de datos, y su objetivo principal es la descripción auténtica de grupos sociales y escenarios naturales” (p. 244). En esta lógica, la observación participante implica para los maestros investigadores reconocer sus potencialidades al momento de tratar de interpretar las relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en el aula de clase.

Pues, al tratarse de una técnica no valorativa de las acciones humanas, la misma trata más de describir los procesos, comportamientos, acciones y acontecimientos que se puedan dar en el aula de clase y en la relación enseñanza y aprendizaje. La descripción a la cual busca llegar la observación participante se trata de una descripción amplia, que retome elementos claves de la cotidianidad del aula de clase, que vaya más allá de la simple mirada e implique de alguna manera otros sentidos.

Consecuentemente, por el lado de la entrevista o diálogo semiestructurado, debido al alcance de los objetivos de la presente investigación, tanto la observación participante como el entrevista semiestructurada son técnicas que se complementan, en tanto la información que sea recolectada por medio de la observación participante le permitió a la investigación contrastar y entrelazar con la información que se pretende recolectar por medio de la entrevista o diálogo semiestructurado.

En este sentido, la entrevista o diálogo semi-estructurado, desde los planteamientos de Geilfus (2002), es entendida como una conversación que “...busca evitar algunos de los efectos negativos de los cuestionarios formales, como son: temas cerrados (no hay posibilidad de explorar otros temas), falta de diálogo, falta de adecuación a las percepciones de las personas. (p. 3). De tal manera que, la entrevista semiestructurada permite salirse de los esquemas cerrados, posibilita un diálogo más abierto, donde los maestros investigadores son claves en la fluidez de la conversación y en la claridad en la información recolectada a través de una buena formulación de las preguntas y de su secuencialidad.

Por otra parte, en Álvarez y Jurgenson (2009), la entrevista semiestructurada en las investigaciones cualitativas, se caracterizan porque “...tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. Presentan una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo con la situación de los entrevistados” (p. 111). En este orden de ideas, este

tipo de entrevistas, les permiten a los maestros investigadores, en este caso como entrevistadores, tener una conversación más flexible con el sujeto entrevistado, dinámica y fluida; que les permitan recolectar información que tal vez con el uso de un cuestionario de preguntas cerradas no saldría a flote por el mismo orden que presupone una entrevista cerrada.

3.4.2.2. El diario de campo pedagógico y la entrevista semiestructurada: diálogos y observación sobre el proceso de enseñanza de las Ciencias sociales.

Como lo consideran Echeverri y Rodríguez (2004), el diario de campo y pedagógico (Ver anexo 3) es un “...mecanismo para la autoevaluación de la práctica, pues el ejercicio de escritura que realiza le permite al maestro analizar aquellas acciones que al interior del aula tuvieron éxito y aquellas que deben ser reconsideradas” (p. 74). Esto es, como lo proponen, una posibilidad de reconsiderar lo que sucede en la práctica pedagógica, de reflexionar sobre lo que nos atraviesa y recordar aspectos claves en el desarrollo de la clase, de cualquier índole, de cualquier origen, aspectos que pasamos por alto o simplemente en aquel momento ignoramos, pero que pueden estar cargados de un amplio significado para el maestro y maestra o las y los estudiantes durante el proceso de enseñanza.

Sobre la entrevista, el instrumento construido (Ver anexo 4) considera el diálogo como la parte fundante del mismo, en donde la presentación de la entrevista y la pregunta introductoria se construyan de tal manera que posibiliten el desarrollo de un diálogo sensible, reflexivo y significativo, tanto para el sujeto entrevistado como para los entrevistadores. Las preguntas guías construidas buscarán hacer del diálogo una conversación más fluida, pues más que ser reglas implícitas para la entrevista, las preguntas guía se caracterizan por tratar de posibilitar otros giros

en la conversación, retornar algún tema dejado atrás o hasta generar más preguntas en medio de la conversación.

Finalmente, las prácticas, experiencias y estrategias de los y las maestras sobre la enseñanza de las ciencias sociales relacionadas con el enfoque de PSR y las posibilidades formativas de llevar al aula un contenido como las desapariciones forzadas en Colombia, descritas en la información recolectada a través de los diálogos semiestructurados será categorizada y codificada a través del software investigativo Atlas Ti.

3.4.3. Objetivo Específico # 3

3.4.3.1. Taller investigativo

Proponer el taller investigativo como una técnica para la recolección de información tiene como propósito dar cuenta de la perspectiva de las y los estudiantes del contexto investigativo, respecto al trabajo en el aula de clase de una problemática como las desapariciones forzadas en Colombia. A su vez, la información proporcionada por los sujetos participantes permitirá sistematizar en una estrategia didáctica²⁵, los hallazgos tanto disciplinares y conceptuales, como también las prácticas, experiencias y perspectivas de maestros y maestras sobre el trabajo con los PSR y la formación de HPC en la escuela, en específico en las clases de Ciencias sociales.

²⁵ Cronos (1995) manifiesta que una planeación didáctica se concibe como una secuencialización pensada y dirigida, en donde existen y confluyen una gran variedad de recursos y actividades específicas, a las necesidades pedagógicas y educativas del maestro y maestra y los y las estudiantes. En este sentido, *La Estrategia Didáctica* se entiende como una planificación secuencial a partir de la cual maestros y maestras pueden pensar y llevar a cabo sus prácticas pedagógicas y profesionales de manera reflexiva, crítica y en diálogo con los saberes, conocimientos y experiencias de las y los estudiantes.

Así, en palabras de Ghiso (1999), el taller es entendido como “...un dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis –o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes–, para hacer deconstrucciones y construcciones. (p. 142). Por tal motivo, el taller pretende reflexionar sobre los saberes, conocimientos, desconocimientos y experiencias de los y las estudiantes sobre el conflicto armado interno colombiano, su historia, sus memorias y narrativas, con el propósito de reconocer las posibilidades, retos y preguntas al trabajar con fenómenos tan sensibles como las desapariciones forzadas en el país.

Además, el taller es comprendido como un instrumento analítico, en tanto intenta que la información recolectada sea producto de procesos de análisis, reflexión y confrontación con la realidad social. Así pues, Ghiso (1999) considera que el taller implica establecer diversas relaciones significativas entre los saberes, las relaciones de poder que se dan en el espacio-tiempo del taller, la postura ética en el reconocimiento de todos y todas quienes participan del taller, la subjetividad particular de cada uno de los y las participantes y la interacción como un principio del reconocimiento de la diferencia.

En concordancia, se entiende el taller como “...un proceso de construcción grupal de conocimiento, de planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes respecto a un tema; donde cada persona aporta desde sus capacidades, sus experiencias y particularidades” (García et al., 2002, p. 94). Por ende, el taller investigativo debe de implicar a todas y todos sus participantes a partir de sus singularidades, de sus capacidades, memorias y experiencias. El taller se debe enmarcar en relaciones horizontales, en donde los maestros investigadores no sean simples sujetos que poseen un saber y lo reproducen, sino por el contrario sea un espacio donde las y los participantes aporten, reflexionen y construyan conocimiento desde sus realidades.

3.4.3.2. El taller entre espacios y tiempos para la reflexión y construcción de conocimientos

Ahora bien, es necesario, para la construcción del taller retomar los planteamientos de Alfredo Ghiso (1999), en tanto el taller como un dispositivo de investigación es a su vez un instrumento que “...entrelaza sus líneas y organiza sus componentes para construir conocimientos, teniendo en cuenta que éste hacer está en relación de interdependencia y de sentido construcciones que se operan en ámbitos diversos” (p. 146). Para el autor, los ámbitos configurativos del taller son reconocidos como elementos: contextuales, emocionales, intencionales, corporales, conversacionales y dramáticos.

De tal manera que, en la construcción del instrumento, su forma y estructura dan cuenta de que cada uno de los ámbitos que lo componen, se deben comunicar entre sí, ya que estos son claves en el desarrollo del taller. Los ámbitos configuran un dispositivo abierto, flexible y grupal, en donde las experiencias, los conocimientos y saberes de todos y todas quienes participen en él; son esenciales para la construcción y desarrollo de este.

Con base en lo anterior, el taller (Ver anexo 5) pretende recolectar información sobre los conocimientos y desconocimientos de los y las estudiantes sobre el conflicto armado interno, reconocer las HPC que un contenido tan complejo como las desapariciones forzadas en Colombia podría formar en las aulas de clase. Además, permite reconsiderar la enseñanza de las ciencias sociales con base en las relaciones teóricas y pedagógicas entre la EHR y la pedagogía de la memoria. El instrumento diseñado busca recolectar información que le permita a la propuesta investigativa proponer una estrategia didáctica, en donde las desapariciones forzadas en Colombia sean trabajadas como un contenido escolar desde el enfoque de los PSR, y permitan de tal modo la formación de habilidades de pensamiento crítico.

3.5. Consideraciones éticas de los maestros investigadores

En el caso del primer objetivo, la técnica de revisión y análisis documental tiene por instrumento una ficha analítica la cual se basa en el manejo de la información, a partir de la versión 7 de las normas APA. Esto, con el compromiso de usar las voces de los distintos autores y autoras de forma correcta y que no dé paso a errores que atenten contra los derechos de autor.

Para el segundo objetivo se utilizan las técnicas de entrevista semiestructurada y la observación participante. Por parte del diálogo como un compromiso ético de la investigación y del manejo de la información, se compartió con los sujetos partícipes un consentimiento informado, donde se comparte la autonomía y libertad de quienes participan para responder o no a las preguntas y hacer parte del diálogo, a su vez se comparte el carácter de la investigación y las implicaciones de los y las participantes durante el proceso. Sobre la observación participante, estas hacen parte de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el centro de práctica (Ver anexo 6).

Por último, para el tercer objetivo, la técnica de taller investigativo y el ejercicio en sí mismo cuentan con un consentimiento informado, que socializa al representante de grupo la naturaleza de la investigación y el papel de los y las estudiantes durante el proceso. También se comparte la importancia de las sesiones del ejercicio como un insumo en sí mismo del proceso investigativo, en donde cada participante decide voluntariamente si participar o no (Ver anexo 7).

Capítulo 4

Apuestas por el reconocimiento del “otro” en los procesos formativos: las travesías de una enseñanza crítica de las Ciencias sociales

4.1. El enfoque de PSR y la formación de habilidades del pensamiento crítico: enseñar -ser- y aprender-ser- con y por la diferencia

¿Se dan cuenta de lo que saben? Saber es una cosa y darse cuenta de ello, otra. Tenemos, pues: conocer es convivir hasta unificarse con algo, más o menos. Conciencia es objetivar lo que conocemos, y razonamiento es expresión de lo conocido por medio de palabras escritas o habladas.

Fernando González

En el presente apartado se expondrán las relaciones teóricas identificadas entre los PSR y las habilidades de pensamiento crítico, que dicho enfoque potencia o desarrolla en la enseñanza de las Ciencias sociales. En este sentido, se presentarán los principales hallazgos advertidos en la revisión y análisis documental compuestos en total de 30 documentos rastreados en diferentes bases de datos, repositorios institucionales y revistas académicas virtuales (Ver tabla 1).

Siendo así, el rastreo de fuentes se realizó a partir de las categorías de *habilidades de pensamiento crítico* (HPC) y *PSR*, las cuales se identifican en las fichas analíticas por medio de conversiones cromáticas que permitieron, asimismo, llevar a cabo un proceso de análisis sobre la relación entre el enfoque teórico y metodológico y la formación del pensamiento crítico (Ver anexo 8). Durante el proceso de revisión documental, de manera general ambas categorías se encuentran ligadas en su aspecto crítico, en su implicación o autonomía de los sujetos partícipes en el proceso de aprender, a partir de problemáticas reales, vigentes o actuales en el contexto.

Tabla 1*Documentos rastreados para el análisis documental*

Subcategorías	Tipo de fuentes consultadas			
	Libros –cap. de libro–	Artículo científico	Tesis	Ponencias
Habilidades de pensamiento crítico	2	12	1	1
Problemas socialmente relevantes	4	9	0	0

Nota: En la tabla anterior se observan los tipos de fuentes que se hallaron en el rastreo

documental. Fuente: elaboración propia.

A su vez, entre ambas categorías fue posible identificar una relación pedagógica, esto debido a que la propuesta de los PSR constituye una postura y mirada crítica de la enseñanza de las Ciencias sociales en el ámbito escolar, mientras que por el lado de las HPC, su consecución o desarrollo están en gran medida asociadas con los procesos de carácter educativo donde el aula de clases y la intermediación del maestro y maestra cumplen un papel fundamental, clave para alcanzar finalidades u objetivos ligados a la formación del pensamiento crítico en los y las estudiantes.

Por lo consiguiente, se exponen los principales hallazgos del análisis de la información recolectada, como a su vez aquellas HPC que se abordan en mayor medida a través de la enseñanza de las Ciencias sociales basada en el enfoque de los PSR. Así pues, la información presentada enfatizará en aquellas relaciones de carácter pedagógico-didáctico que promueven la formación del pensamiento crítico, y a su vez se reflexionará en torno a las habilidades de pensamiento que se desarrollan o posiblemente se alcancen con una enseñanza crítica basada en el enfoque de los PSR.

4.1.1. Prácticas pedagógicas y de enseñanza críticas: el aporte del enfoque de PSR

Una de las primeras relaciones entre las HPC y el enfoque de PSR rastreadas en la información recolectada, se asocia con la práctica pedagógica del maestro y maestra de Ciencias sociales, y por ende la enseñanza misma. De tal manera que, sería entonces el maestro y maestra desde su ejercicio docente quien, por medio de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y lo que se pretende que aprendan las y los estudiantes, asume la enseñanza de las Ciencias sociales como una práctica ética, política y contextual.

Por esta razón, ambas categorías se encuentran ligadas, puesto que para él o la maestra llevar al aula estrategias que fomenten el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y reconsiderar las prácticas de enseñanza con base al enfoque de PSR representa un reto, en tanto implica el plantearse interrogantes por ¿Qué?, ¿Por qué?, y ¿Cómo? Enseñar de manera crítica y contextualizada y, por tanto “desacomodarse” de una práctica pedagógica anclada a lo instrumental. Es aquí donde resulta pertinente preguntarse por el papel de las y los maestros y su capacidad de llevar este tipo de propuestas al aula de clase.

En concordancia, emergen nuevos planteamientos y alternativas en lo que concierne a la formación del profesorado. Sobre hacer conscientes a las y los maestros en formación de la necesidad de indagar por estrategias y metodologías que les permitan elaborar contenidos de enseñanza más allá de un ámbito curricular, en otras palabras, acercarlos a la realidad de los y las estudiantes, permitiendo que puedan desarrollar habilidades críticas al intentar desglosarlas. Al respecto Oviedo y Páez (2021), manifiestan:

La posibilidad de cambio de los sistemas educativos, así como la implementación de las reformas y las políticas públicas, invitan a pensar en nuevas alternativas de formación del

profesorado que respondan tanto a sus necesidades como a las de sus estudiantes y les permitan ser sujetos críticos. (p. 18)

Cabe destacar, que tal y como se puede inferir de la información recolectada, existe la necesidad de establecer alternativas de capacitación docente, que les permitan a las y los maestros entender la realidad social que los rodea, tratando de enseñar con la intención de que el y la estudiante pueda escudriñar en su contexto y en las relaciones sociales que allí se establecen.

De este modo, es posible vincular el enfoque didáctico de los PSR como una alternativa para la enseñanza y con estos fomentar el desarrollo de HPC. Por otro lado, Dewey (2011) propone comprender los procesos de enseñanza de manera problemática, crítica y contextual, en tanto la consecución de las finalidades educativas conllevan a *lograr propósitos sociales* ligados a la educación. Esto implica que la educación está netamente ligada a la realidad social, en donde los contenidos que se lleven a la escuela no pueden desconocerla o desligarse del contexto en el cual está inmersa.

Más allá de proponer una organización curricular diferente para cada contexto educativo, se plantea una problematización de los contenidos que se enseñan en la escuela, de las actividades que se desarrollan en el aula de clase y de la implicación de los y las estudiantes en la elaboración de conocimientos; reconociendo las particularidades de los sujetos implicados y las relaciones espaciales y temporales que allí se establecen.

Algo semejante ocurre con la relación entre los problemas sociales y su enseñanza en la escuela, la cual pretende una formación integral de las nuevas generaciones, ya que concibe que la enseñanza y aprendizaje no pueden ser ajenos a las problemáticas vigentes en el contexto, su interpretación, reflexión, evaluación y su contextualización (Rey y Rodríguez, 2007). Así pues, la elección de los contenidos abordados en las clases radica, en última instancia, más allá de la normativa curricular, en los maestros y las maestras.

Consecuentemente, Lorda y Prieto (2011) hablan sobre el reconocimiento por parte de los y las maestras, acerca de la pertinencia para las y los estudiantes de tener acceso a la información sobre la problemática a estudiar. Es por eso que, el enfoque de PSR constituye una perspectiva de enseñanza coherente con la formación de HPC, en tanto toma en consideración problemas vigentes y relevantes en el medio social de los sujetos implicados en el proceso educativo.

De tal manera que, la y el estudiante pueda ser motivado para alcanzar habilidades de pensamiento crítico asumiendo ciertas posturas reflexivas que, entre otras cosas, le permitan tomar decisiones fundamentadas en aspectos disciplinares. Esto implica ser conscientes del papel tanto individual como colectivo de maestros y maestras en la búsqueda de una enseñanza crítica, pues trabajar en el aula de clase a partir de PSR no sólo requiere de la implicación de los y las estudiantes en el proceso y de su reconocimiento, sino que también depende inherentemente de la perspectiva o la reflexión del maestro y maestra sobre su práctica pedagógica.

En este orden de ideas, como se logra evidencian en la revisión recolectada; García (2021), considera que un proceso educativo que retome los problemas sociales como contenidos de enseñanza, corresponde con un:

...planteamiento de enseñanza que pretenda romper con los temas convencionales para trabajar sobre problemas, que requiera una práctica profesional diferente, que exija ciertas rupturas con los condicionantes de espacio y tiempo arraigados en la escuela (...) se puede convertir, de hecho, en una especie de reto contracultural. (p. 8)

Así la enseñanza de las Ciencias sociales, a partir del enfoque de PSR ratifica y reafirma el papel del maestro y maestra como un sujeto ético y político, ya que implica la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, entendiendo a su vez la educación como una práctica transformativa, no sobre los contextos, sino sobre los hombres y mujeres que los habitan.

Por tal motivo, y siguiendo el análisis de la información recolectada, las habilidades de pensamiento que se desarrollan a través de la enseñanza de contenidos basados en el enfoque de PSR suponen para los y las estudiantes reconocer su papel en la realidad, su figura como sujetos históricos y políticos, pero además para ser conscientes de ello es necesario describir, analizar y tener una mirada compleja, valorativa y vinculada a la acción sobre el contexto que habitan.

4.1.2. Las y los estudiantes como sujetos que pueden pensar críticamente el mundo

Autores como Santisteban (2019), Dewey (2011), Ocampo y Valencia (2019), Lorda y Prieto (2011), Benavides y Ruíz (2022), Díaz y Felices (2017) concuerdan en establecer que, cuando se introducen los PSR en la enseñanza de las Ciencias sociales, la escuela se convierte en un laboratorio dónde se estudia la realidad social, es decir, se problematiza el currículo a partir de los problemas reales. Esto conlleva, a que lo enseñado en la escuela se acerque a la realidad circundante del estudiantado, lo cual se traduce en el fortalecimiento y el desarrollo de HPC, como el análisis de situaciones o identificación de problemas, la interpretación y la argumentación.

Como lo plantea Santisteban (2019), “...en la enseñanza de las ciencias sociales, se parte de la problematización del curriculum, para proponer un proceso de trabajo que siga unos pasos o unas pautas, para generar un modelo que podría aplicarse a otros problemas sociales ” (p. 59). Si bien se toma en consideración por parte del autor una problematización curricular, la apuesta por enfocar la enseñanza en los PSR va más allá de este ámbito, debido a que transforma y modifica además las prácticas de enseñanza de los y las maestras, en la búsqueda de que los y las estudiantes comprendan su realidad social, los discursos y representaciones sociales que surgen en ella y sus capacidades para transformarlas.

Lo anterior, permite decir que estas situaciones problema o problemáticas, desde que sean contextuales y reflejen las realidades que viven los y las estudiantes, hacen mucho más sencillo para ellos y ellas involucrarse en el proceso formativo e ir desarrollando actitudes de interpretación, análisis, evaluación de situaciones, argumentación, posición y acción sobre la realidad, las cuales serían HPC. Al respecto, Castan et al. (como se citó en Ocampo y Valencia, 2019), plantean:

... los PSR como contenidos promueven en los estudiantes, como lo plantea Castan et al. (1992), un conocimiento escolar crítico de la realidad social y en consecuencia contribuye a la formación de un pensamiento social crítico y creativo, lo cual (...) les posibilitará comprender la realidad social. (p. 68)

De allí, es posible advertir una relación estrecha entre la enseñanza enfocada en los PSR y el desarrollo de HPC, en la medida en que los problemas o cuestiones vivas y su forma de ser llevadas al aula de clase permiten que las y los estudiantes identifiquen desde lo próximo, lo cercano las problemáticas estructurales de su contexto, proponiendo análisis, debates y/o intervenciones sobre su realidad. Al respecto, Díaz y Felices (2017), consideran que la enseñanza de las Ciencias sociales, debería plantearse:

... a partir de problemáticas posibilita la adquisición de competencias igualmente necesarias en nuestra sociedad, que nos predisponen a la crítica frente a la ingente cantidad de información que recibimos a diario, a través de las diversas fuentes dispuestas para ello, en multitud de formatos. (p.28)

De allí, se destaca nuevamente el papel de las y los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje como consecuencia de su participación e implicación por medio de actividades y ejercicios de clase. Pues, que el y la estudiante seleccione y reconozca la validez de determinada información con respecto a una problemática social requiere asimismo proponer

aspectos cercanos o buscar alternativas para que la información analizada sea contrastada con el contexto próximo del estudiante.

Por tal motivo, se resalta la necesidad de buscar estrategias que estimulen una mirada y perspectiva horizontal entre maestro y estudiantes, que integren alternativas a una enseñanza “descontextualizada” y jerárquica. De este modo, los problemas contextuales llevados al aula pueden generar reflexiones en donde los y las estudiantes se reconozcan como individuos que pertenecen a un colectivo (sociedad), lo que a su vez podría ayudar a la comprensión de la realidad social, en tanto reflexionar sobre nuestro papel como sujetos sociales requiere de la construcción de un pensamiento crítico, que cuestione asuntos como la información que circula en nuestros contextos o las representaciones sociales y culturales asociadas con aspectos particulares, como por ejemplo el conflicto interno armado colombiano.

4.1.3. Algunas estrategias, actividades y ejercicios de enseñanza para ser- siendo- de manera crítica con el “otro”

La enseñanza de las Ciencias sociales y la consecución de HPC por parte de las y los estudiantes, el reconocimiento de la comprensión de la realidad social como una finalidad educativa y, esta misma entendida en tanto construcción compleja y dinámica producto continuo del devenir histórico y social, consecuentemente implica formular y elaborar estrategias de enseñanza que integren actividades y ejercicios que busquen desarrollar habilidades de pensamiento en donde se trascienda el aula de clase considerando en la cotidianidad lo trabajado en la escuela.

Es así como se da la necesidad de enlazar la enseñanza de las Ciencias sociales con metodologías que se encargan de *deslocalizar* o descentralizar los procesos de enseñanza y de

aprendizajes mecánicos. De allí, que las actividades y ejercicios de enseñanza elaborados por el y la maestra deben buscar que el estudiante tome partido de su propio aprendizaje, en la medida en que la reflexión de la realidad social por medio de los contenidos de enseñanza basados en PSR, permite la participación del estudiante durante el proceso formativo.

En este orden de ideas, una de las apuestas de enseñanza identificadas en la información recolectada, es propuesta por De La Herrán y Gómez (2018), en donde proponen para el desarrollo de HPC en las clases de Ciencias sociales la estrategia metodológica del Aprendizaje Basado en Problemas²⁶, como una manera de cuestionar situaciones pasadas, presentes o futuras, reales o ficticias durante el proceso de enseñanza.

Si bien desde esta perspectiva la autonomía de los y las estudiantes durante el proceso adquiere vital importancia, para la presente investigación este tipo de estrategias y/o metodologías de enseñanza constituyen el problematizar el aprendizaje desde lo real, es decir, desde las relaciones sociales y culturales que se establecen en el día a día, las cuales dan cuenta de dinámicas que configuran la realidad social.

Otra de las estrategias que promueven la formación de HPC identificadas a partir de la información recolectada se encuentran en relación con las actividades o ejercicios de enseñanza que promueven el diálogo de ideas, la discusión y confrontación de posturas. En este sentido, los debates son entendidos como actividades que involucran al estudiante en un análisis minucioso, donde se generan conclusiones, hipótesis y argumentos críticos sobre una problemática social en particular.

²⁶ En adelante fue retomada como ABP. Siendo este un enfoque didáctico que permite problematizar la enseñanza, pero no necesariamente con problemáticas reales o contextuales de los y las estudiantes, más bien con estrategias metodológicas en donde el estudiante se vea enfrentado situaciones problema como su posible resolución.

A su vez, este tipo de ejercicios suponen acercar los contenidos de enseñanza al estudiante, en tanto su rol como opositor, defensor y conciliador que pueden motivar la búsqueda de información en diversas fuentes, también conlleva a definir al menos de manera corta una postura con relación a un problema social. Esto posibilita que la educación no vaya en una sola línea, sino que se da un proceso en el que ambas partes estén buscando cómo generar alternativas a los problemas que se presentan en el contexto por medio de lo enseñado y aprendido en la escuela y en las clases de Ciencias sociales.

Por otra parte, los *Métodos de Enseñanza Interactivos* propuesto por Quinquer (2004), surgen de la presente revisión documental como una puesta para que los y las estudiantes se conviertan en el centro de las actividades de enseñanza, en donde los maestros y las maestras constituyan un papel de mediadores durante el proceso. “....asimismo, los métodos interactivos se optimizan si en su puesta en práctica se fomenta la cooperación” (p. 1). Como tal, el enfoque de PSR puede ser entendido como método interactivo, ya que toma en consideración ambos aspectos, es decir el carácter cooperativo y crítico de los métodos interactivos propuestos por la autora.

Al respecto, Quinquer (2004), señala que “...con los métodos interactivos se trabajan habilidades de pensamiento crítico: generar ideas, solucionar problemas, elaborar hipótesis, verificarlas, tomar decisiones, etc” (p. 7). En consecuencia, la elaboración por parte de maestros y maestras de estrategias de enseñanza, que busquen el desarrollo de HPC en el aula, deberá articular por medio de actividades y ejercicios de clase teoría y práctica, es decir fomentar la disposición, la participación de los y las estudiantes o, en otras palabras, el reconocimiento de su carácter ético y político como sujetos históricos.

De modo que, la construcción de estrategias de enseñanza debe permitir el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, donde los y las estudiantes, como lo propone López (2012),

puedan “...construir sus propias respuestas ante preguntas, problemas o retos a partir de la reflexión, más que realizar solamente tareas de memorizar, reconocer y seleccionar la respuesta correcta entre posibles aciertos” (p. 50). Por ende, las estrategias de enseñanza deben invitar a elaborar preguntas e interrogantes sobre lo que sucede en la realidad social o, en otras palabras, deben desacomodar a los y las estudiantes con relación a la naturalización de problemáticas sociales o personales.

El desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el aula de clases se convierte entonces en una apuesta de maestros, maestras y estudiantes por desacomodar e interrogarse sobre las condiciones actuales de existencia. Por denunciar y transformar las formas en que nos reconocemos y relacionamos con el otro, materializado por medio de estrategias de enseñanza que constituyan la participación de los y las estudiantes como un carácter decisivo en la formación de una subjetividad crítica.

4.1.4. La participación en el proceso de enseñanza: la decisión de aprender-ser-

Con base en el análisis de la información recolectada, es posible enunciar que enfocar la enseñanza de los contenidos de las Ciencias sociales desde los PSR sería un proceso instantáneo, es algo que lleva tiempo y práctica, ya que en principio el y la estudiante no estará acostumbrado a este tipo de propuestas de enseñanza; por tanto, requiere de un tiempo de adaptación para la consecución de HPC.

Esta postura activa por parte del estudiante, promulgada o propuesta por la misma naturaleza del trabajo en el aula desde los PSR, es la que conlleva como un factor clave a la consecución de HPC. De tal manera que, la elección de los contenidos, las planeaciones de clase,

las estrategias, actividades o ejercicios que se desarrollaran, buscarán potenciar habilidades de pensamiento que le permitan a los y las estudiantes comprender su realidad social.

Además, es posible reconocer la importancia de propiciar la participación de las y los estudiantes en el proceso educativo, en tanto Canal, Costa y Santisteban (2012), manifiestan que “...la enseñanza y el aprendizaje de la participación o intervención social se relacionan con las capacidades para gestionar los problemas sociales” (p. 528). Sobre lo anterior, se logra advertir cómo por medio de la participación del estudiante es posible desarrollar en mejor medida las capacidades para gestionar las problemáticas de la realidad social, esto debido a su inmersión activa durante el proceso de enseñanza, articulando saberes y conocimientos con problemas reales y presentes en su contexto.

Esta gestión, puede entenderse como el reconocimiento, análisis, interpretación e inclusive la transformación de tales problemáticas, de tal manera que la participación tal y como lo propone el enfoque de PSR, pueden partir de la experiencia, de la vida misma de las y los estudiantes. Siendo así, Villarini (2003), considera que “...aprender a pensar requiere tanto del desarrollo de actitudes, conceptos y bloqueos (influencias exteriores que lo obstaculizan) como de ciertos valores que sustenten el compromiso con un pensamiento autónomo y solidario” (p. 40). A propósito, se resalta la importancia de un compromiso, el cual recae en el individuo que asume el proceso, es decir los y las estudiantes.

En tanto, para alcanzar un pensamiento crítico (y por ende HPC) es necesario, pensar de manera autónoma, entendiendo esta como una acción que implica, el auto-reconocimiento de capacidades que como seres racionales podemos llevar a cabo. Asimismo, lo solidario hace un llamado por el trabajo cooperativo, el trabajo en grupo entre los y las estudiantes, en donde se reconozcan los conocimientos, saberes y experiencias de cada uno y una de manera horizontal.

Con lo anterior, es necesario asumir dos elementos esenciales para la consecución de un pensamiento crítico o algunas de sus habilidades en el proceso de enseñanza. En primer lugar, un trabajo individual que implique una postura activa, o en otras palabras una militancia, que para nuestro caso sería una con relación a la decisión de aprender. Un segundo elemento, está relacionado con la trascendencia del trabajo individual hacía reflexiones y análisis colectivos, horizontales y solidarios para que se concreten y posibiliten espacios de reconocer y escuchar al otro.

De allí que, para López (2012), “...el pensador crítico es aquel que es capaz de pensar por sí mismo. El pensamiento crítico está formado tanto de habilidades como de disposiciones” (p. 44). En este sentido, la formación de HPC, que permita formular ideas, preguntas, análisis sobre la realidad misma, deberá trascender el aspecto subjetivo y, tener un impacto o repercusión sobre el mundo material, es decir sobre las prácticas sociales.

Para concluir, la participación de los y las estudiantes en el proceso de enseñanza conlleva a un aspecto ligado a la práctica pedagógica del maestro y la maestra, en la medida en que las estrategias de enseñanza elaboradas y ejecutadas deberán reconocer al estudiante como un elemento fundamental del proceso, no como un recipiente al cual hay que rellenar de información, por el contrario, entenderlo(a) como una otredad participe en y constructora de conocimiento. Esto implica formular y planear estrategias de enseñanza basadas en los contextos, en los saberes y experiencias propias de los y las estudiantes e inclusive del maestro y la maestra.

4.1.5. Pensar críticamente la historia a partir de una enseñanza crítica de la historia

Finalizando, un último hallazgo advertido a través de la información recolectada retoma de manera directa dos categorías centrales de la investigación (*PSR* y *EHR*) enfatizando

nuevamente en la enseñanza de las Ciencias sociales, a partir de una mirada crítica de su construcción curricular y de sus contenidos de enseñanza para potenciar o formar en habilidades de pensamiento crítico.

Reconociendo que la problemática social abordada en la investigación trasciende el ámbito histórico, es contextual y aún vigente²⁷, resulta pertinente comprender que los problemas sociales relevantes y su enseñanza en el contexto escolar son coherentes con la perspectiva didáctica que propone la enseñanza de la historia reciente, ya que problematiza la temporalidad y el papel de los hombres en la construcción y reinterpretación del pasado y de sus narrativas históricas.

“La relación entre la enseñanza de la historia reciente/presente y las cuestiones socialmente vivas, radica en los contenidos y en su legitimidad científica, social, didáctica y axiológica, los cuales han de permitir el desarrollo del pensamiento crítico” (Funes, 2011, p. 59). En este sentido, desde el enfoque de los PSR, la enseñanza de la historia reciente más que un horizonte disciplinar, científico, es entonces un problema social, cultural y político. Por ende, esta relación se enmarca en los contenidos que enseñan el maestro o la maestra de ciencias sociales.

Además, tal como lo plantea el enfoque de PSR la elección de las problemáticas y los contenidos que se derivan de estas, presuponen de las experiencias, saberes y conocimientos de los y las estudiantes, como a su vez la experiencia y reflexión de los maestros y las maestras. Consecuentemente, esta propuesta de enseñanza es crítica, pues como lo propone Funes (2011), “...donde la enseñanza no configura un espacio neutro, asume la praxis pedagógica como una praxis política y puede constituirse en ámbito privilegiado de la deliberación pública, de

²⁷ Nos referimos a las Desapariciones Forzadas en Colombia.

construcción de ciudadanía y de cambios sociales” (p. 62). La enseñanza de contenidos basados en la EHR implica tomar una postura por parte de los y las maestras y una mirada particular de la realidad, al asumir la enseñanza como una práctica no neutral.

Asimismo, Khatibi (como se citó en Vázquez, 2015), propone que reconocer al otro es un llamado a la resignificación de otras narrativas históricas, a reconsiderar aquellos imaginarios, estereotipos y prejuicios contruidos sobre cierto tipo de poblaciones y espacios geográficos, reconociendo las dinámicas sociales, culturales, históricas, políticas, económicas y estéticas particulares de cada comunidad, de cada territorio que compone nuestro país.

Lo anterior, para el ámbito educativo configura una crítica más allá de una construcción de conocimientos sobre la realidad social, ya que se debe reconocer la necesidad de vivir la crítica, es decir convertirla en *praxis*, en reflexión sobre las prácticas cotidianas, sobre las relaciones que establezco con el otro y la naturaleza. De este modo, se busca partir de las continuidades, discontinuidades, transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas que podemos identificar en nuestra realidad y cómo dichas transformaciones condicionan nuestro contexto actual.

Cabe destacar, la estrecha relación entre esta nueva perspectiva en la enseñanza de la historia con el desarrollo de un pensamiento crítico, pues para Tulchin (1987), es necesario que:

La puesta en práctica de un programa de pensamiento crítico plantea nuevos desafíos en el desarrollo del plan de estudios. Si la práctica y el propósito del pensar es permitir que los estudiantes entiendan qué es lo que está sucediendo a su alrededor de forma que ellos puedan evaluarlo de una manera adecuada, entonces quizás el énfasis excesivo que se da a la enseñanza de las respuestas correctas tenga que cambiar. (p. 242)

En este orden de ideas, la presente propuesta investigativa reconsidera las problemáticas vigentes en el contexto, en la realidad social de la ciudad y del país, llevándolas al aula de clase

como un problema social no sólo histórico, sino además cercano, que afecta otras esferas de la sociedad, recuperando una mirada compleja sobre la realidad, sobre la vida misma de los y las estudiantes, sobre sus pasados o los pasados de las familias; involucra recuerdos, emociones y sentimientos de empatía u odio, pero lo más significativo es que reestructura la manera de enseñar historia en las escuela, retomando problemáticas recientes y aún vigentes, es decir permite reconocernos como sujetos históricos; pues estamos inmersos en la construcción de la misma o como lo considera Tulchin (1987), somos evaluadores de una historia que narramos y hacemos.

Los y las estudiantes, entonces, usarán “...herramientas y métodos del pensamiento crítico para evaluar evidencias, decretar inconsistencias e incompatibilidades, sacar conclusiones válidas, construir hipótesis y darse cuenta tanto de las posibilidades de opiniones como de los hechos a la hora de estudiar la historia” (Tulchin, 1987, pp. 247-248). Así pues, se manifiesta la importancia o relación entre la formación del pensamiento crítico, sus herramientas y habilidades de pensamiento, con la lectura o análisis de la historia y de su enseñanza crítica y contextualizada en la escuela.

Es necesario agregar, que dichas herramientas no se presentan de manera espontánea en el aula de clase, por el contrario, estas deben ser potencializadas o desarrolladas con el acompañamiento del maestro y la maestra a través de ejercicios y actividades que involucren a los y las estudiantes, que los invite a interrogarse sobre un evento del pasado considerando su permanencia o repercusión en el presente y en las construcciones de diversos futuros posibles. Por lo tanto, Tulchin (1987), considera que para los y las estudiantes la enseñanza de *acontecimientos históricos controvertidos*, significa desarrollar capacidades como:

...ser conscientes de las estructuras lógicas del razonamiento; desarrollando la capacidad de interpretar situaciones; aprendiendo a tener en cuenta los hechos antes de emitir

juicios y, lo más importante, aprenden a generalizar las técnicas del pensamiento a otras áreas de sus vidas. (p. 248)

A propósito, se expone la idea de construir y desarrollar una praxis crítica emancipatoria como resultado de la formación de los y las estudiantes en la escuela. En tanto, siguiendo el análisis de la información recolectada, "...la "*Praxis Crítica Emancipatoria*", está dirigida a una reapropiación de las posibilidades históricas de los sujetos" (Guacheta y Martínez, 2020, p. 215). Ser conscientes de nuestras posibilidades históricas, conduce pues, al reconocimiento del carácter histórico que constituimos todos y todas, es decir la capacidad humana de transformar el contexto, las condiciones de existencia y, claro esto su devenir en el mundo. No podemos cambiar el pasado, pero podemos volver a leerlo e interpretarlo; escuchar a quienes fueron silenciados y reivindicar sus resistencias actuales.

A modo de cierre, la relación de los PSR con la formación de una *praxis crítica* radica en tres aspectos fundamentales: primero, en la cercanía de los contenidos de enseñanza con la realidad o contextos históricos y sociales del estudiante, puesto que en las clases se pretenden abordar problemáticas vigentes que atañen o repercuten de manera directa o indirecta con la vida cotidiana del estudiante. Segundo, si bien el enfoque retoma el contexto próximo para su articulación con la escuela, este no deja de lado el componente teórico o disciplinario de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela, este aspecto resulta fundamental, en tanto, el desarrollo de una praxis crítica si bien necesita de la práctica reflexiva, se hace necesaria la formación intelectual de los sujeto. Tercero, las actividades y técnicas de enseñanza que promueve el enfoque de PSR, propician el debate, la discusión, la confrontación de ideas, como a su vez, la puesta en práctica de los conocimientos y aprendizajes adquiridos por los y las estudiantes.

4.2. La enseñanza de las desapariciones forzadas en el aula de clase: “enseñanzas otras” de las ciencias sociales para el reconocimiento de la alteridad

Para emancipar a un ignorante es necesario -y basta con- estar uno mismo emancipado, es decir, ser consciente del verdadero poder de la mente humana

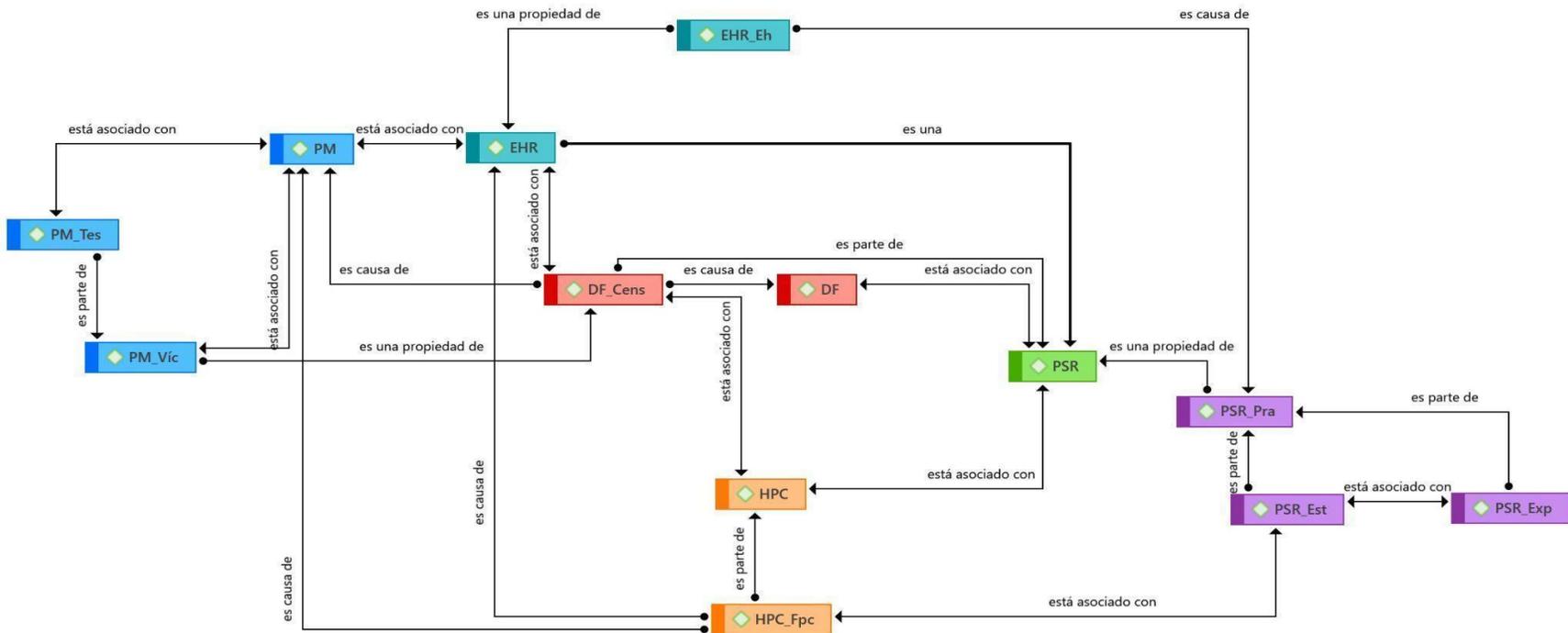
Jacques Ranciere

A continuación, se expondrá el análisis de la información recolectada a partir de los diálogos semiestructurados entablados con los maestros y la maestra que participaron en la propuesta investigativa. Cabe destacar que los tres sujetos entrevistados realizan su ejercicio docente en el sector público del sistema educativo colombiano (Ver anexo 9). Dos de ellos en el municipio de Bello (Institución Educativa Villa del Sol) y uno en el de Medellín (Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal).

Así, por medio del análisis de la información recolectada fue posible identificar una serie de experiencias, acciones, posturas y estrategias del maestro y la maestra de Ciencias sociales, que podrían permitir llevar al aula de clase contenidos de enseñanza como las desapariciones forzadas en Colombia con base en la problematización del proceso pedagógico y educativo. En este orden de ideas, a continuación, se representa por medio de una “red semántica” las principales relaciones advertidas en los diálogos con los sujetos entrevistados (Ver figura 7).

Figura 7

Red semántica sobre las prácticas, estrategias y experiencias en los diálogos semiestructurados



Nota: La “red semántica” representa las relaciones entre las prácticas, experiencias y estrategias de enseñanza del maestro y la maestra de ciencias sociales sobre el trabajo en el aula de clase con el enfoque de PSR y abordar como contenido formativo las desapariciones forzadas en Colombia. Fuente: elaboración propia por medio del software de investigación Atlas Ti.

Tabla 2

Categorías y subcategorías con sus respectivos códigos visualizados en la red semántica

Categoría	Código	Subcategoría	Código
Problemas socialmente relevantes	PSR	Prácticas	PSR_Pra
		Estrategias	PSR_Est
		Experiencias	PSR_Exp
Habilidades de pensamiento crítico	HPC	Formación de pensamiento crítico	HPC_Fpc
Desapariciones forzadas	DF	Desapariciones forzadas como un contenido de enseñanza	DF_Cens
Enseñanza de la historia reciente	EHR	Enseñanza de la historia	EHR_Eh
Pedagogía de la memoria	PM	Testimonio	PM_Tes
		Víctimas	PM_Víc

Nota: En la figura se representan las categorías -y codificación- axiológicas y las subcategorías que emergen del análisis de la información recolectada. Fuente: elaboración propia.

Por consiguiente, la *red semántica* elaborada a través del software de investigación Atlas Ti, es entendida como un producto que da cuenta de la codificación y análisis de la información recolectada mediante los diálogos semiestructurados. De allí, es posible advertir una serie de discursos, sentidos y significados que tejen relaciones entre las prácticas, experiencias y estrategias de enseñanza de los sujetos entrevistados y el análisis, problematización y reflexión en el aula de clase sobre las desapariciones forzadas como un contenido formativo.

4.2.1. Una perspectiva didáctica que “desacomoda” al maestro y la maestra de Ciencias sociales

El trabajo con PSR en el aula de clases significa entender este enfoque didáctico como una posibilidad para llevar el contexto social de los y las estudiantes al aula por medio de los contenidos de enseñanza. En este caso, es importante tener en cuenta la perspectiva del maestro y la maestra, quién es el encargado de replantear sus prácticas pedagógicas reflexionando sobre sus experiencias, tomando en consideración estrategias de enseñanza que retomen los PSR como una alternativa y posibilidad crítica de transformar las prácticas pedagógicas.

De tal modo que, las formas de enseñanza de las Ciencias sociales si bien reconocen los saberes, conocimientos, métodos y técnicas de las disciplinas sociales que componen el área escolar, en ocasiones olvida o deja a un lado problemáticas reales, vivas o propias de los sujetos que participan del proceso de enseñanza y aprendizajes.

En consecuencia, por medio de los diálogos semiestructurados, fue posible advertir que existe una relación entre el enfoque de los PSR como una perspectiva de enseñanza y las prácticas, estrategias y experiencias del proceso de enseñanza del maestro y la maestra de Ciencias sociales. Dado que, proponer este tipo de enfoques o alternativas didácticas conlleva a los maestros y las maestras indagar sobre las concepciones y desarrollos teóricos y metodológicos sobre este tipo de perspectivas.

En este orden de ideas, durante uno de los diálogos desarrollados, se manifiesta que no se reconoce, al menos “de entrada”, este tipo de propuestas didácticas para la enseñanza de las Ciencias sociales, en tanto se perciben algunas confusiones con:

...la enseñanza basada en problemas, pero yo creería que tuviera mucha cercanía, no creo que la enseñanza basada en problemas esté muy lejana a lo que ustedes llaman Problemas socialmente relevantes, pero no lo conozco, yo sé que debe ser una perspectiva teórica.

(Comunicación personal, 12 de mayo, 2022)

Ahora, es posible reconocer cómo los y las maestras sí consideran necesario problematizar la enseñanza de las Ciencias sociales e incluir en esta el contexto cercano de los y las estudiantes. Siendo el trabajo con otras perspectivas didácticas y pedagógicas, las cuales le permiten reflexionar con respecto a los contenidos de enseñanza, teniendo en cuenta las problemáticas contextuales cercanas a los estudiantes. En efecto, el trabajo en el aula con base en los PSR es un ejercicio que inherentemente está relacionado con el quehacer de maestros y maestras, en donde según se manifiesta:

...a través de los problemas, le género y le vendo esa duda a él, le vendo esa duda: “¡uy profe verdad! y ¿Cómo saben eso?”, ¿Cómo sabemos nosotros de los Mayas, sí cuando llegaron los españoles, ya prácticamente habían desaparecido?, ¿Cómo sabemos tanto de los Mayas? ¿De la Astronomía Maya?, ¿De la matemática Maya?, ¿Cierto? Entonces construyó el problema, generó la inquietud y ya ese es el pretexto para ahí sí empezar a meter ya toda la problematización histórica. (Comunicación personal, 12 de mayo, 2022)

Con lo anterior, se enuncia la necesidad de que los contenidos de enseñanza sean asumidos de manera propositiva por los y las estudiantes, y que es por medio de la problematización del contenido que esto ocurre, puesto que para convocar al estudiante, es necesario tener presente sus intereses y problemáticas particulares.

En la misma línea, se pudo evidenciar en las observaciones de clase realizadas a uno de los sujetos entrevistados, que al momento de proponer contenidos de enseñanza se encuentra presente la intención de mirar el pasado con relación al legado que tiene hoy en día, es decir la

relación pasado-presente se hace visible, lo que significa que el y la estudiante puede observar lo que está aprendiendo en la realidad, lo cual puede generar interés en el estudiante, buscando un acercamiento al saber y a la construcción de conocimiento.

La observación de las clases contrastada con la información recolectada a partir de las entrevistas semiestructuradas dan cuenta del carácter disciplinar y pedagógico del maestro y la maestra durante los procesos de enseñanza. En la medida en que, repensar las prácticas y estrategias de enseñanza, para con esto llegar al estudiante, presupone que las y los maestros tomen conciencia sobre su papel ético y político como sujetos de saber y conocimiento. Al respecto, uno de los sujetos entrevistados considera que:

...eso es lo que se llama las decisiones didácticas (pausa), que es la manera; a ti, a ti, los estándares no te dicen que debes (pausa) trabajar por ejemplo (...) la forma como yo voy a hacerlo es parte de mi decisión didáctica, y en mi caso yo he tratado de entrelazar.

(Conversación personal, 19 mayo, 2022)

Así pues, se reconoce el carácter crítico y autónomo de los y las maestras de Ciencias sociales, con respecto a la elección de los contenidos de enseñanza y las estrategias a través de las cuales se piensa abordar el contenido. Como tal, a partir de las decisiones didácticas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje es posible no sólo la problematización de lo que se enseña, además se promueve otra mirada sobre las actividades y ejercicios llevados a cabo en el aula de clase.

De tal manera que, la enseñanza de contenidos basados en PSR, como lo manifiesta uno de los sujetos entrevistados, requiere que los y las maestras problematicen sus prácticas y estrategias de enseñanza, buscando que la y el estudiante sea consciente de su papel como individuo inmerso en una sociedad:

¿Cómo por qué yo me tengo que poner a pensar en eso? Son decisiones que siempre rayan con una transgresión moral, pero que antes de que me lo pregunten, yo me tengo que poner a pensar en eso, yo creo que hay que correr el riesgo de esa trasgresión, que fastidie, que moleste, ¿No? De lo contrario no mueve, no hace cambiar de lugar.

(Conversación personal, 6 de junio, 2022)

De ahí que, sea la experiencia de maestras y maestros la que ayude en la tarea del ¿Qué?, y el ¿Cómo? Problematizar los contenidos que se enseñan en las clases de ciencias sociales. Esto teniendo en cuenta que tanto los sujetos implicados durante el proceso educativo como también el contexto en el que se encuentran inmersos. Por tanto, se considera pertinente centrar la mirada en las maneras como se piensan y elaboran los contenidos de enseñanza, a partir del enfoque de PSR. También, cómo estos se van a discutir por medio de actividades en el aula de clase con la experiencia que el maestro y la maestra tengan al respecto, tanto para identificar problemas sociales relevantes del contexto en el cual lleva a cabo su práctica pedagógica, como a su vez el reconocimiento de los y las estudiantes como parte constitutiva del proceso educativo.

4.2.2. Otra enseñanza de la historia a partir de otra enseñanza de las Ciencias sociales

Reconocer la necesidad de problematizar las clases de Ciencias sociales y promover en las y los estudiantes habilidades de pensamiento que les permitan comprender su realidad social, asumirse como sujetos críticos y partícipes de la configuración histórica, social y política de sus contextos requiere de una enseñanza crítica, empática y reflexiva. Por medio del análisis de la información recolectada, a través de las entrevistas con los docentes en ejercicio, en específico el maestro y la maestra de la Institución Educativa Villa del Sol, se logran advertir algunas

problemáticas marcadas del municipio de Bello (Antioquia), desde las cuales los maestros y maestras identifican, reconocen e interpretan las implicaciones que tienen para la vida de los y las estudiantes tales problemas sociales.

En este sentido, este reconocimiento implica que los contenidos de enseñanza, las clases y las actividades se estructuren con base en dos elementos: Por un lado, las problemáticas sociales latentes en el contexto histórico y social en el cual se encuentra inmersa la institución educativa. Por otro lado, las experiencias, saberes y/o conocimientos que los y las estudiantes posean o hayan adquirido con relación a la problemática abordada en clase.

Al respecto, uno de los sujetos entrevistados manifiesta la pertinencia de reconocer el contexto como una fuente de conocimiento para la enseñanza de las Ciencias sociales, en tanto “...tú que conoces el contexto, te das cuenta que es un contexto de violencia, de múltiples fenómenos entre ellos la desaparición forzada, el narcotráfico, etc.” (Conversación personal, 19 de mayo, 2022). Es así cómo, la problemática antes mencionada, adquiere un carácter de PSR, ya que no solo es controversial, también es un problema latente en el contexto histórico-social en el que se encuentra el país y, por ende, que impacta la vida de los hombres y mujeres que lo habitan.

Consecuentemente, en uno de los diálogos se menciona que “...dentro del curso de ciencias sociales, como te lo dije, no tenemos contemplado (...) el asunto de las desapariciones forzadas” (Conversación personal, 19 de mayo, 2022). En este orden de ideas, emerge la vitalidad de la enseñanza de la historia reciente en las clases de Ciencias sociales, partiendo de que son temas que se encuentran estrechamente relacionados con las particularidades sociales que surgen en las dinámicas del municipio de Bello.

Por tanto, la enseñanza de contenidos que involucren acontecimientos, problemáticas recientes, traumáticas y relevantes, no sólo para la sociedad, también para los y las estudiantes

permitirá que en la escuela se aborden problemas sociales al parecer relativamente lejanos a la vida del estudiante, no sólo con respecto a lo espacial, a su vez con lo temporal.

Aunque parezca una contradicción hablar de problemas sociales relevantes para los y las estudiantes, y a su vez, de una deslocalización de estos, esto puede presentarse por medio del desconocimiento sobre diversas problemáticas que se dan en el contexto, las cuales suelen asociarse con otros espacios dejando a un lado la realidad cercana de los y las estudiantes. Lo mismo puede ocurrir, con lo *temporal* de los problemas sociales, los cuales pueden ser representados únicamente en el pasado, sin reconocer su presencia en nuestro presente y sus implicaciones en la construcción de un *futuro*.

Sobre este último aspecto, es decir lo *temporal*, la enseñanza de las Ciencias sociales a través del enfoque de PSR, suscita una mirada crítica, cíclica y reflexiva con relación, a la enseñanza de la historia como saber específico y disciplinar que compone el área escolar. En la medida en que en los contenidos que abordan aspectos históricos son tomados en cuenta desde el presente de cada uno de los y las estudiantes, puesto que los hechos históricos no se conciben estáticos en un pasado lejano, por el contrario, se enfatiza en su incidencia sobre la realidad social y en la vida de las y los estudiantes. Al respecto, en una de las entrevistas semiestructuradas se manifiesta por parte de uno de los maestros, que:

...el estudiante se debería de hacer parte de la historia, el estudiante, en la enseñanza tradicional, en la enseñanza memorística, repetitiva, de próceres, fechas y batallas, el estudiante no se encuentra en la historia, el estudiante no hace parte de esa historia, al estudiante le cuentan esa historia. (Comunicación personal, 12 de mayo, 2022)

Como se precisó, cada proceso educativo es particular, contextual, de tal modo que no hay una forma *naturalizada* de enseñar la historia en las escuelas, ni tampoco una guía mágica de cómo hacerlo. Sin embargo, tomando en cuenta la información recolectada respecto a la

concepción de que el y la estudiante se debe reconocer como un sujeto inmerso en la historia, no como un *ente* pasivo, sino como un actor activo que puede interpretar su pasado e intervenir en su presente para transformarlo, o en otras palabras, ser consciente de que hace parte de la historia, resulta pertinente considerar la relación entre los PRS y la EHR como una alternativa crítica para problematiza la historia, sus narrativas y enseñanza en las escuelas y aulas de clase

...cuando la enseñanza de la historia la cambiamos, llevamos otra perspectiva de construir historia, de hacer historia, y esa historia, se basa en problema de su contexto, inclusive en un problema de su actualidad (...) el estudiante siente que él hace parte de ese problema, yo creería que es mucho mejor, porque él va a decir yo soy, yo hago parte de esa historia. (Comunicación personal, 12 de mayo, 2022)

A su vez, proponer una enseñanza de la historia por medio del enfoque de PSR significa tomar en consideración acontecimientos históricos recientes y contextuales, por medio de estrategias de enseñanza y actividades de clase que establezcan relaciones de sentido, en donde se escuche y se reconozca al otro como una *historia*; esto puede ser posible a partir del diálogo intergeneracional. Esto tomando en consideración, las marcas del pasado que configuran el presente de hombres y mujeres, como por ejemplo el de los familiares víctimas de las desapariciones forzadas.

4.2.3. De lo temporal a la alteridad: las desapariciones forzadas en Colombia como un contenido formativo

Siguiendo el análisis de la información recolectada, desde la mirada pedagógica del maestro y la maestra de Ciencias sociales, a partir de las consideraciones teóricas y

metodológicas sobre la enseñanza de la historia como una disciplina social que compone el área escolar, emerge la posibilidad de llevar al aula de clase problemáticas vigentes, cuya continuidad histórica ha marcado la configuración de la sociedad colombiana y en nuestro caso particular, el municipio de Bello. En este orden de ideas, las desapariciones forzadas en Colombia se presentan como un contenido de enseñanza contextual, sensible y vigente que trasciende la práctica de guerra en sí, es decir, sus repercusiones se instauran más allá del contexto bélico impactando incluso las realidades que parecen ajenas a este problema.

No obstante, es necesario reflexionar sobre cómo tal problemática puede ser abordada en el aula de clase de manera contextualizada, cercana a las realidades de los sujetos implicados en el proceso educativo, en donde tomando en consideración uno de los diálogos entablados, se debe “...mirar que pasa en las instituciones con eso, quienes sufren de desplazamiento interno, quienes viene de desplazamientos externos, que ya son migraciones, cuáles son las implicaciones de unos y otros, a mí no me parece descabellado” (Conversación personal, 6 de junio, 2022). Si bien se reconoce la pertinencia y necesidad histórica de reflexionar con relación a la elaboración de contenidos de enseñanza críticos y contextuales, es necesario enfatizar en dos aspectos a nuestra consideración, más relevantes sobre tal construcción.

En primer lugar, resulta conveniente centrar la mirada sobre los mecanismos a través de los cuales será llevado este tipo de contenidos al aula de clase, entendiendo tales mecanismos como las estrategias de enseñanza resultados de la experiencia del maestro y la maestra de Ciencias sociales a partir de sus prácticas pedagógicas. De acuerdo con lo mencionado, es pertinente considerar lo propuesto por uno de los maestros entrevistados, quien se pregunta “Cómo lo hago (...) quiero llevar la desaparición forzada, hágale, ¿Cómo lo va hacer? Hay que pensar la enseñanza, primero pensar la selección del contenido, luego pensar la enseñanza ¿Cómo lo llevo?” (Comunicación personal, 12 de mayo, 2022).

La reflexión sobre los mecanismos se reviste de dos elementos sumamente relevantes para la consecución de las finalidades educativo-pedagógicas; por un lado, el campo disciplinar sobre el cual se fundamentan los contenidos de enseñanza y, por otro lado, las actividades o ejercicios elaborados para llevar a cabo el desarrollo conceptual de la disciplina. De hecho, en la comunicación personal (6 de junio, 2022), se propone la reinterpretación de aquellos “...periodos históricos de larga duración, que de pronto ni siquiera les cabe en sus calculadoras temporales” y se invita a través de la EHR, a pensar “...esas cuestiones problemáticas de pronto más afines a ellos”.

Además, surge la necesidad de trascender o ampliar la mirada de lo histórico, de reconocer las secuelas de las desapariciones forzadas en el país a partir de otro tipo de fuentes documentales, en otras palabras, de los testimonios y narrativas de hombres y mujeres que vivieron la guerra y sobreviven con sus impactos. En este estudio, aparece la pedagogía de la memoria como un campo de saber que reivindica el papel de las víctimas en la narrativa histórica de las desapariciones forzadas, pero además complementa la enseñanza de la historia reciente en tanto amplía las formas de ver los impactos de la problemática, permitiendo el reconocimiento del otro y de su experiencia. Al respecto, la maestra entrevistada considera pertinente:

...Partir de lo pequeño, de la escala más pequeña. Ehh, exponer el concepto ¿Qué es el concepto de desaparición forzada?, ¿Qué abarca? Aquí tenemos muchas, muchas personas que han sufrido (...) ese flagelo de la desaparición forzada, que conocen a alguien; rescatarles sus testimonios por ejemplo sería un asunto muy valioso y que quizás nos daría, ehh, mucha dimensión del fenómeno por ejemplo, de esa problemática. Y luego, ya irnos [...] a otros escenarios de desaparición forzadas más lejanos, contextos más lejanos, pero que convergen unas características y que responden a unos niveles o a unas dimensiones sociales, políticas (Comunicación personal, 19 de mayo, 2022)

De esta manera, a través del diálogo se enuncian dos elementos que componen la elaboración de los mecanismos planteados anteriormente, a partir de los cuales se posibilita la enseñanza de las desapariciones forzadas en el área de Ciencias sociales. Una dimensión corresponde al carácter teórico, ya que la discusión sobre el concepto en el aula se reviste del campo disciplinar que brinda la enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria, pues, resulta necesario remitirse al devenir histórico de la práctica, a los actores que perpetraron el delito, sus temporalidades, entre otros elementos que pueden ser retomados a través de ambos campos de saber.

La otra dimensión o elemento que compone la elaboración de los mecanismos serían las actividades de enseñanza que emplea el maestro y la maestra para problematizar y desarrollar el contenido. Las actividades o ejercicios de enseñanza y aprendizaje que componen las estrategias deben ser coherentes con la reflexión teórico y disciplinar realizada por el maestro y la maestra, en tanto estas representan la manera de abordar la problemática en el aula de clase.

Siendo así, necesariamente deberán considerar algunos aspectos metodológicos tanto de la EHR como de la pedagogía de la memoria, ya que ambos campos se complementan y permiten problematizar otras fuentes de documentación histórica, pues como lo manifiesta uno de los maestros entrevistados "...construir el conocimiento propio histórico, no solamente es a través de las fuentes escritas o las fuentes orales" (Comunicación personal, 12 de mayo, 2022).

Se deben retomar, aspectos conceptuales y jurídicos, como a su vez abordar las dimensiones sociales, culturales, políticas e históricas que confluyen en la problemática, a esto se suma la necesidad de establecer diálogos entre la escuela y la sociedad con las víctimas de las desapariciones forzadas a través de las posibilidades generadas por el maestro/maestra, materializadas en ejercicios que convoquen las narrativas, testimonios y experiencias de lucha de organizaciones sociales y colectivos de víctimas.

Al respecto, uno de los sujetos entrevistados nos comparte su experiencia alrededor de ejercicios que evocan la memoria de algunos miembros de las familias de los y las estudiantes, recalcando su carácter reparativo

...reparación simbólica, prestándoles sus voces a niños y niñas víctimas, es un ejercicio supremamente interesante, es un niño víctima o un adolescente víctima que va a la institución, escucha la voz de otro contando su dolor y de algún modo ve en ese contar y otros que escuchan, un modo de “me están reparando, ¿No? me están simbólicamente, me están reconociendo”. (Comunicación personal, 6 de junio, 2022)

La elaboración de las estrategias de enseñanza y aprendizaje por parte del maestro y la maestra de Ciencias sociales, al momento de tomar en consideración una problemática social tan compleja como lo serían las desapariciones forzadas en Colombia; debe buscar no sólo la problematización del contenido, como ya se ha planteado con anterioridad, además es necesario promover la participación de los y las estudiantes, potenciar la formulación de preguntas, debates, diálogos, pero también del reconocimiento del otro, de la diferencia como eje fundamental para la convivencia en sociedad.

Ahora en segundo lugar, las y los estudiantes serán pieza fundamental del proceso a través de actividades que busquen su implicación, ya que si bien, el enfoque de PSR retoma el contexto próximo de los sujetos, en ocasiones el simple hecho de reconocer la problemática es algo que no necesariamente surge por medio de enunciar o señalarla como tal, es decir, esta puede ser pasada por alto, naturalizada y no llegar a reconocer sus impactos en la sociedad.

...poder convocar a los protagonistas y en los barrios los hay, si uno se pone a indagar en los barrios hay personas, que han sido o tiene personas desaparecidas, primero llevar la fuente oral, recordemos que (...) en el proyecto occidental, la escritura ha tenido, mayor relevancia en la fuente oral. (Conversación personal, 12 de mayo, 2022)

De tal manera que, el estudiante deberá sumergirse en él contexto, agudizar los sentidos sobre lo que ven, escuchan, sienten cuando transitan el territorio, dado el contenido de enseñanza, es necesario buscar que los y las estudiantes puedan escuchar a los y las protagonistas, en otras palabras, las víctimas de las desapariciones forzadas u otros acontecimientos violentos. En otras palabras, las estrategias de enseñanza y actividades propuestas por el maestro y la maestra promoverán el papel activo de los y las estudiantes como una condición necesaria para la formación del pensamiento crítico.

4.2.4. Implicaciones formativas de contenidos críticos y contextuales: transitando la enseñanza y el aprendizaje

Considerar la formación habilidades de pensamiento crítico como una finalidad formativa de la enseñanza de las Ciencias sociales en la escuela, conlleva a posicionarse en una perspectiva alternativa de enseñanza, en donde la relación pedagógica entre maestro y estudiantes parta del reconocimiento del otro como un sujeto con capacidades inherentes para transformar su realidad social.

Ahora bien, llegados a este punto debemos preguntarnos nuevamente sobre cómo las desapariciones forzadas en Colombia como un contenido de enseñanza posibilitan la formación de este tipo de habilidades. Una posible respuesta, surge en medio del diálogo con uno de los sujetos entrevistados, en donde se reconoce la conveniencia de formular este tipo de contenidos de enseñanza para el área escolar de las Ciencias sociales, en tanto la problematización de esta práctica en el aula de clase no puede darse simplemente por parte del maestro y la maestra, en otras palabras requiere que él y la estudiante tome una postura, plante argumentos, realice

análisis e identifique diversas dinámicas que confluyen en la problemáticas, además, plantean inferencias sobre trabajado en clase. Al respecto, se plantea que:

Este tipo de contenidos (...) lo que creo es que debe ser punto de partida, pero no punto de llegada, es decir, deben ser medios para fin, pero no un fin en sí mismo. Porque reitero, como fines en sí, informamos, evaluamos, soñamos con que el otro los tiene en su memoria; pero no necesariamente que lo somatice con su cuerpo y nos vamos, ¿No? Ya cumplimos, cobramos y adiós, eh no, que sean el punto de partida para esas inconformidades, para esas cuestiones que deben aprender a buscar, de lo contrario no van a poder comprender por dentro. (Conversación personal, 6 de junio, 2022)

De acuerdo, con lo anterior, se logra advertir una posible respuesta al interrogante sobre la posibilidad de formar un pensamiento crítico, en tanto al reconocer el contenido como un medio sobre el cuál se transita para llegar a un fin; el proceso de enseñanza propuesto por el maestro y la maestra tendrá consigo dos factores principales, identificados por medio de los diálogos entablados con los sujetos, sobre los cuáles es posible hablar de un desarrollo de HPC a partir de este tipo de contenidos.

En primer lugar, las desapariciones forzadas en Colombia como un contenido de enseñanza permiten entablar un diálogo con la realidad social desde el aula de clase, puesto que se pregunta por una problemática que ha trascendido la esfera privada de las víctimas y se ha convertido en un debate público el cuál ha impactado a la sociedad colombiana en diversos ámbitos. Este aspecto, desarrollado en apartados anteriores, está asociado con la complejidad disciplinar y la sensibilidad individual necesaria para la problematización de este tipo de contenidos.

Siendo así, la complejidad disciplinar puede fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, en tanto, implica la reflexión, el análisis de fuentes y documentos de

carácter histórico, pero además requiere indagar sobre la problemática más allá de su dimensión histórica. Al respecto, en uno de los diálogos se reconoce, que este tipo de contenidos de enseñanza supone para los y las estudiantes un camino para la formación de HPC, pues al

...contrastar (...) y eso es lo que uno hace cuando uno trata de abordar un problema en el aula, cuando yo voy a mirar (...) cómo abordamos esa problemática desde diferentes puntos de vista, desde diferentes teorías, desde diferentes fuentes, desde diferentes autores, desde los vídeos, desde la música, desde diferentes periódicos, desde la fuente oral. (Conversación personal, 12 de mayo, 2022)

Asimismo, la sensibilidad individual representa la posición misma del estudiante frente a la problemática; es sobre este aspecto, en donde el rol o papel de los y las estudiantes tiene más fuerza. En otras palabras, la posición de las y los estudiantes conlleva o requiere de acciones en búsqueda del reconocimiento de la diferencia como una demanda histórica para la construcción de sociedades plurales, democráticas. Lo anterior, necesariamente requiere de una conciencia crítica sobre la realidad social por parte de los y las estudiantes y, en primer lugar, del maestro y la maestra.

En otras palabras, si bien el contenido de enseñanza, su estructuración y complejidad requieren de una conciencia y postura crítica con respecto a la realidad social y la problemática cuestionada en el aula de clase, no obstante ello no significa que los y las estudiantes afronten o se posicionan de esta manera. No basta que el contenido de enseñanza sea contextual y crítico; si las estrategias de enseñanza, actividades y ejercicios de clase no son repensados por los maestros y las maestras con el propósito de fomentar habilidades de pensamiento, que articulen la escuela con el contexto.

Es necesario, ser conscientes de los propósitos sobre los cuales se elaboran las estrategias de enseñanza; por un lado, con respecto a la formación de HPC y, por el otro lado, cómo

fomentar dicha formación de habilidades por medio de la enseñanza de las desapariciones forzadas en Colombia. Por ejemplo, en uno de los diálogos la maestra puntualiza que:

...tú no puedes ser crítico de algo que no conoces (...) por eso para mí la parte argumentativa es fundamental (...) todas mis preguntas deben ir argumentadas, y esa argumentada implica señalar lo que usted piensa con lo que usted ya conoció, cierto. (Conversación personal, 19 de mayo, 2022)

De allí es posible, apreciar nuevamente la estrecha relación entre la enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria para problematizar este problema en la escuela, en tanto la argumentación como una habilidad de pensamiento crítico corresponde al reconocimiento de la realidad, como a su vez a la construcción de conocimiento en el aula de clase. Por tanto, la argumentación demanda de interrogantes anteriormente formulados, claramente preguntas realizadas por las y los estudiantes, pero también por parte del maestro y la maestra como una estrategia de enseñanza que implica la reflexión.

En este orden de ideas, la elaboración de preguntas, partiendo de lo anterior debe caracterizarse por ser abiertas, es decir, que conlleven a construir y formular de ideas, posturas por parte de los y las estudiantes sobre por lo que se esté preguntando, a su vez promoviendo la “creación” de nuevos interrogantes sobre la problemática abordada en clase. Por otra parte, en una de las entrevistas, se reconoce la necesidad de entablar diálogos y conversaciones en el desarrollo de las clases, de tal manera que se reconozca la voz de los y las estudiantes como sujetos protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, la maestra plantea:

...son los diálogos que podemos establecer, lo que conversamos (...) necesarios (...) porque (...) ahí usted detecta quien (...) todavía no ha comprendido (...) quién tiene una mirada más allá (...) también es una forma de evaluarse uno y evaluar los estudiantes, y es

un paso esencial; la capacidad de nosotros evaluarnos es esencial para el pensamiento crítico. (Conversación personal, 19 de mayo, 2022)

Asimismo, esta propuesta promueve el reconocimiento del otro, en tanto la confrontación de posturas, de ideas en el aula de clase por parte de las y los estudiantes puede ser un aprendizaje que trasciende el aula de clase, es decir repercuten en la cotidianidad, en el reconocimiento de la diferencia. Desde el aula de clase, se estaría aprendiendo y construyendo con el otro, con las y los compañeros de clase, como tal es posible ahondar en el reconocimiento de la otredad como constituyente de la construcción social, cultural y política del país.

De tal manera que, en los diálogos se pone en consideración la necesidad de salir de las paredes del aula de clase, o en otras palabras reconocer la estrecha relación entre la escuela y la comunidad, la ciudad o la realidad social a través de otros espacios pedagógicos y educativos, que aborden la problemática. Entonces, se considera la necesidad de proponer estrategias que impliquen

...la salida a otros espacios de memoria, la visita a otros escenarios de memoria, comuna 13, el museo de la memoria, poder llevarlos, trabajar (...) yo me quedo impactado cuando he pasado aquí por las madres de la candelaria en el parque Berrío con las fotos, esas fotos a blanco y negro, yo las veo, yo a esas señoras les veo la tragedia en la cara (...) lo que han vivido. (Conversación personal, 12 de mayo, 2022)

Como se ha venido resaltando, la transformación de las prácticas de enseñanza, por parte del maestro y la maestra de ciencias sociales, implica replantearse la manera cómo se concibe el aula de clases, propiciando además otros espacios en donde se lleve a cabo el proceso de enseñanza. Durante el diálogo, se toma en consideración el papel de los museos como escenarios educativos, pedagógicos e históricos, donde es posible advertir por medio de expresiones estéticas experiencias, narrativas y testimonios de las desapariciones forzadas.

Las estrategias de enseñanza propositivas o interactivas serán más coherentes con propósitos y finalidades pedagógicas relacionadas con la formación de HPC, puesto que las/los estudiantes tomarían una postura activa, crítica y reflexiva sobre lo trabajado en clase. También, se articulará la escuela, el aula de clases con sus realidades. Esta articulación, irrumpe con una configuración hegemónica de los espacios y tiempos educativos, siendo pues, una transformación mucho más profunda en las prácticas pedagógicas de los maestros y las maestras de Ciencias sociales.

Finalmente, es importante resaltar, que, en las entrevistas con los docentes en ejercicio, se establecen relaciones a nivel de experiencia sobre lo que es la realidad en las aulas de clase, con esto se enfatiza en ciertas necesidades que estos logran identificar a través de sus prácticas pedagógicas en los contextos escolares. Las relaciones que tejen el análisis de los discursos de los maestros y la maestra entrevistados, dan luces para lanzar diferentes premisas, con las cuales se puede construir criterios para identificar el cómo se entienden, construyen y articulan las actividades de clase, con la intención de que éstas sean problematizadas, contextuales y vayan de la mano a cumplir la finalidad de las Ciencias sociales, en el sentido de la formación y el desarrollo de HPC.

4.3. Apuntes para la enseñanza de las desapariciones forzadas y la formación de habilidades de pensamiento crítico en la clase de Ciencias sociales

La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente eso o aquello, porque los seres humanos somos proyectos y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mundo

Paulo Freire

Para la realización del taller investigativo, se llevaron a cabo tres encuentros con el grado once de la Institución Educativa Villa del Sol. Así pues, en el siguiente acápite se expondrá el análisis de la información, experiencias, aprendizajes y desaprendizajes del taller investigativo elaborado y construido respecto al tercer objetivo específico de la presente investigación. Siendo así, este apartado consta de dos partes: En primer lugar, se enuncian algunos de los hallazgos advertidos durante el análisis de la información adquirida con la implementación de los tres momentos del taller (Ver anexo 5). Posteriormente, se presentará la estrategia didáctica como una elaboración que busca retomar los resultados y dar una posible respuesta a la pregunta investigativa.

4.3.1. Parte I: el devenir

4.3.1.1. El cuestionario KPSI: posturas, conocimientos y experiencias de los y las estudiantes sobre las desapariciones forzadas en Colombia

El primer momento del taller fue el Knowledge and Prior Study Inventory²⁸, el cual se estructuró por medio de 3 ejercicios: un cuestionario cerrado, uno abierto y por último una

²⁸ En adelante KPSI.

secuencia fotográfica que representaba desde un ámbito estético la experiencia del conflicto armado colombiano.

De manera general, durante la realización del KPSI y dado que fue el primer contacto con el grupo, se realizó la presentación de los maestros en formación y de la dinámica de trabajo, haciendo énfasis en la intencionalidad investigativa, los momentos del taller, y también el papel del estudiantado durante el proceso. Cabe destacar que, este momento contó con la participación de un total de 30 estudiantes. Para este análisis más adelante se retomará cada ejercicio que conformó el cuestionario de manera individual, sin perder de vista la totalidad del KPSI.

4.3.1.1.1. Cuestionario cerrado

Este tipo ejercicio posibilitó reconocer, tanto por parte de los maestros investigadores como de los y las estudiantes, el conocimiento que se tiene o se ha construido sobre el conflicto armado colombiano y en específico las desapariciones forzadas en el país. De tal modo que, los resultados permitieron identificar un nivel aproximado de conocimiento de las y los estudiantes respecto a conceptos asociados con la enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria (Ver tabla 3).

En consecuencia, es posible inferir algunas relaciones sobre el nivel de conocimiento que poseen los y las estudiantes alrededor de un concepto, pero a su vez tomando en consideración las explicaciones breves que componen el mismo cuestionario fue posible identificar las siguientes características: En primer lugar se evidenció que la valoración otorgada por algunos estudiantes sobre su nivel de conocimiento acerca de conceptos como *paz*, *justicia* y *perdón* es relativamente alta en comparación con los demás términos; no obstante las explicaciones dadas por los y las estudiantes no concuerdan con el nivel descrito, es decir, más allá de conocimientos

construidos por medio de la reflexión o búsqueda de información, las explicaciones breves daban cuenta de nociones ambiguas, comunes en el discurso cotidiano.

Tabla 3

Nivel de conocimiento descrito por las y los estudiantes en el KPSI

Resultados cuestionario KPSI						
Conceptos	Nivel de conocimiento					
	1	2	3	4	5	N/R
Conflicto armado colombiano	0	1	7	13	9	0
Desapariciones forzadas	0	11	7	7	5	0
Problema social	1	9	4	11	5	0
Tiempo histórico	6	5	6	10	3	0
Memoria	6	5	4	11	4	0
Olvido	2	4	8	10	6	0
Perdón	0	4	6	15	5	0
Violencia	0	3	4	10	13	0
Justicia	0	3	6	15	5	1
Paz	0	4	4	16	7	0
Pensamiento crítico	1	4	10	7	8	0

Nota: En la tabla se visualizan los conceptos divididos en 3 bloques y el conocimiento manifestado por los y las estudiantes, siendo 1 el nivel más bajo y 5 el más alto.

Un ejemplo de ello puede observarse con relación al *perdón*, ya que en la mayoría de los casos este se asociaba con la religión, por otro lado, la *justicia* era descrita como aquello que se hace bien o justo, dejando a un lado problematizaciones o consideraciones más concretas sobre los conceptos. Lo anterior quiere decir que los y las estudiantes no son totalmente conscientes de lo que saben y lo que no saben, esto teniendo en cuenta que a la hora de ampliar la información de lo que responden sí saber, se denota un desfase entre el valor que le dan a lo que saben y lo que realmente demuestran saber.

En segundo lugar, los otros dos términos con mayor valoración por parte de los y las estudiantes serían el *conflicto armado colombiano* y los *problemas sociales*, los cuales presentan dos relaciones contrarias a los conceptos anteriores. Las explicaciones breves sobre el conflicto armado parten de las experiencias propias o cercanas de las y los estudiantes²⁹. Más allá de algunas consideraciones basadas en un corpus teórico sobre lo que ha sido y es el conflicto armado en el país y sus impactos en las ciudades, se postularon por el contrario respuestas sobre el conflicto y la guerra a partir de los relatos, testimonios y experiencias asociadas con acontecimientos violentos.

En este sentido, las explicaciones desde los saberes y experiencias de vida de los y las estudiantes y sus familiares, permiten reconocer la segunda característica; en tanto se comprende y reconoce el *conflicto armado colombiano* como un problema social, siendo este una problemática vigente en el municipio. No obstante, este hallazgo invita a reflexionar sobre el conocimiento disciplinar desde el cuál se enseña o se habla de la guerra y los hechos violentos en el país, ya que asociar los enfrentamientos entre bandas delincuenciales que tienen presencia en el municipio de Bello o Medellín con el conflicto armado interno colombiano puede ser una

²⁹ Haciendo referencia a las experiencias de vida de las familias, vecinos o amigos.

comparación naturalizada, es decir que podría conllevar a un análisis reducido alrededor de lo que sucede en los contextos urbanos, por ejemplo con el carácter privado en cuanto al accionar de las bandas criminales en comparación con la lucha armada y política de los grupos insurgentes.

Ahora, en tercer lugar, otro contraste respecto al nivel de conocimiento descrito y las explicaciones breves se advierte alrededor de los conceptos de *desaparición forzada* y *violencia*, en tanto el primero se suele relacionar con el asesinato y el secuestro, siendo pocas las respuestas que se cuestionan sobre el silenciamiento y el desconocimiento de la “existencia” del desaparecido/da o, en otras palabras, su paradero como posible definición del término.

En cambio, las descripciones de los y las estudiantes sobre el concepto de violencia reflejaban conocimientos que trascienden la experiencia, dado que en algunas respuestas se problematiza el término desde diferentes ámbitos, no sólo individuales como lo físico, verbal o psicológico, sino además lo colectivo como sería el caso de los enfrentamientos por el control territorial en el barrio. Por otra parte, los conceptos en los que se evidenció un mayor desconocimiento por parte de las y los estudiantes según lo representado en la tabla serían:

Tiempo Histórico, memoria y olvido.

Sin embargo, se reconoció con respecto al término de *memoria* su descripción como una capacidad cognitiva del ser humano. A su vez, el *olvido* fue descrito como una contraparte de la Memoria, lo cual si bien puede ser una relación causal manifestada en algunas oraciones como: “*Olvido es aquello que el país tiene y la memoria eso que le falta*”, no fue posible identificar respuestas que asocian el término como una elección de hombres y mujeres, como una manera simbólica de recordar.

Respecto al *tiempo histórico*, se encontró que algunas respuestas no retomaban conocimientos o aprendizajes asociados con la enseñanza de la historia. Lo anterior, manifiesta

que, si bien se posee información sobre algunos acontecimientos históricos de la sociedad colombiana, aún se presentan algunos vacíos de orden conceptual y disciplinar sobre el pasado y su incidencia en el presente, también sobre el carácter científico de la historia y su importancia a nivel social, político y cultural.

Finalmente, sobre el *pensamiento crítico* las y los estudiantes se encuentran familiarizados con el término, principalmente por lo “crítico” y con algunas habilidades de este pensamiento como la argumentación y análisis o comprensión de la realidad social. Sobre aquello denominado “crítico”, fue posible advertir que la misma palabra se suele usar cotidianamente en la escuela, en la sociedad, pero a su vez ésta no trasciende una mera enunciación, es decir no se asume como una postura sobre la forma de ser y estar en el mundo.

Sin embargo, es importante advertir que para algunos estudiantes el pensar críticamente se convierte en una necesidad actual, debido a la información que observamos y escuchamos en los medios de comunicación y, también sobre la relevancia acerca de reflexionar y participar en la construcción de la democracia. Lo anterior puede estar ligado a la temporalidad del país al momento de desarrollar el taller, en específico las elecciones presidenciales que reavivaron un debate político en la sociedad colombiana.

4.3.1.1.2. Cuestionario abierto

Para realizar el análisis del segundo ejercicio que compuso el cuestionario KPSI, se dividieron las 5 preguntas en dos bloques. El primero, corresponde a las preguntas relacionadas con el conflicto armado interno colombiano y las experiencias de los y las estudiantes asociadas al mismo (preguntas 1, 3 y 4). En segundo lugar, los interrogantes sobre la condición de víctima, desaparecido y la reflexión sobre la narrativa (preguntas 2 y 5).

Consecuentemente, en el primer bloque de preguntas se manifiesta por parte de los y las estudiantes haber escuchado de sus familiares, experiencias ligadas al conflicto armado colombiano asociadas con enfrentamientos, desplazamientos, masacres, desapariciones forzadas, entre otras. En algunos casos se manifiesta haber sufrido las consecuencias de luchas o conflictos urbanos por el control territorial en los barrios.

Ahora bien, la experiencia permite para la enseñanza de este tipo de contenidos, no sólo movilizar al estudiantado con algo cercano que se puede relacionar con lo visto en la escuela, sino también contribuir al reconocimiento de los impactos del conflicto armado en su contexto más cercano, precisando el conflicto armado teóricamente en el momento de enseñarse en el aula de clase.

De hecho, son pocas las y los estudiantes que no han escuchado o pasado por una experiencia relacionada con el conflicto en el país, aun así al preguntar sobre visitas a museos o exposiciones artísticas que abordan dicho período histórico, sus víctimas o algún acontecimiento violento en particular, la mayoría de estudiantes manifestaron no conocer sobre este tipo de espacios. De tal manera que, el lugar más visitado por pocos estudiantes sería la comuna 13³⁰ en especial la zona denominada *graffiti tour*.

³⁰ La Comuna 13 fue una de las zonas de conflicto armado urbano más peligrosas de finales del siglo XX e inicios del siglo XXI en Colombia, la cual fue disputada por grupos al margen de la ley como las guerrillas y los grupos paramilitares. Ella fue escenario de grandes actos violentos, entre ellos la desaparición forzada, además de intervenciones militares como la operación Orión, efectuada en octubre del año 2002. Siendo fuertemente criticada por entidades nacionales e internacionales de derechos humanos, debido al gran número de violaciones al DIH (Derecho Internacional Humanitario). En la actualidad es un territorio que se caracteriza por ser un lugar de manifestaciones de paz y reconciliación en busca de la no repetición del conflicto armado.

Es necesario enunciar la ausencia de salidas de campo, en el marco de estrategias propias de la enseñanza de las Ciencias sociales, pero también de visitas por parte de las mismas familias a este tipo de lugares, pues resulta algo paradójico que las experiencias que retoman algunos estudiantes provienen de sus familias, en tanto por parte de estas no se visitan espacios que reivindiquen y resignifiquen el papel de las víctimas por medio de sus testimonios, narrativas, luchas y resistencias del trabajo individual y colectivo de la memoria.

Por otro lado, se manifestó que el conflicto armado en Colombia aún no ha terminado (ver anexo 10), ya que al interrogarse por un período de posconflicto derivado de los acuerdos de paz del año 2016, son más las continuidades de la violencia enunciadas por el estudiante, observadas o vividas en el contexto, al contrario de la paz a la cual apuntaron los acuerdos o diálogos de la Habana.

Incluso la continuidad de dinámicas de violencia ligadas con el conflicto armado vigente en el país, un ejemplo es la guerra contra la guerrilla del ELN³¹ o los enfrentamientos por parte de las fuerzas militares o de policía en contra de bandas o grupos delictivos estructurados, da cuenta de algunos elementos y aspectos de la realidad retomados por los y las estudiantes para problematizar, no sólo su contexto más cercano, sino también al país en general. Además, la noción o el uso de una palabra como posconflicto, alude a una cuestión pretérita en un país en donde aún se vive en medio de dinámicas estructurales de violencia.

Sobre el segundo bloque de preguntas, fue posible inferir una continuidad respecto al cuestionario cerrado, pues se presentan algunas dificultades para definir qué significa la condición de víctima, una categoría sumamente importante para el contexto colombiano no sólo por el hecho del reconocimiento de estas, también para el contenido que se pretende abordar en

³¹ Ejército de Liberación Nacional.

las clases de Ciencias sociales. De modo similar la condición de desaparecido es una noción difusa para el estudiante en tanto, frecuentemente se relaciona con el secuestro o el asesinato (Ver anexo 10). Lo anterior implica para el proceso de enseñanza indagar con mayor precisión disciplinar sobre lo que se entiende con la desaparición forzada y, por ende, con el desaparecido.

Puntualizar, discutir y reflexionar sobre las víctimas del conflicto, en específico para la práctica de la desaparición forzada aparece como un elemento fundamental, en la medida en que los afectados de las desapariciones forzadas no solo serían aquellos hombres y mujeres vulnerados, además a sus familiares, lo cual no sólo sucede con acto de la desaparición forzada, ya que de igual forma puede verse reflejada con el desplazamiento forzado o las masacres.

Así pues, por el contrario, es deber del maestro/maestra a través del ejercicio docente desafiar a los y las estudiantes, es decir, provocarlos a buscar, indagar en diversas fuentes sobre aquellas producciones disciplinares, normativas y culturales tanto sobre el concepto de desapariciones forzadas, como también alrededor de sus víctimas, de sus procesos de lucha y resistencia para reivindicar y resignificar a su allegado dado por desaparecido.

4.3.1.1.3. Ámbito estético

El último ejercicio del cuestionario fue la secuencia fotográfica a partir de la cual los y las estudiantes expresaron algunas sensaciones y emociones que los atravesaron al observar y analizar las imágenes. Por tal motivo, los resultados obtenidos a través de este último ejercicio se enmarcan a partir de tres características: Para iniciar, la secuencia fotográfica permitió que los y las estudiantes les otorgaran un rostro a las víctimas, a quienes vivieron la violencia. Segundo, el ejercicio movilizó emociones, como la incertidumbre, la angustia, el miedo, la empatía, además de emociones entre las cuales destacan la tristeza, el odio y el dolor. Tercero, algunos pocos

estudiantes manifestaron no sentir “*nada*” con el ejercicio, es decir las fotografías no lograron generar o movilizar emociones en el y la estudiante.

Consecuentemente, en las reflexiones construidas por las y los estudiantes fue posible advertir cómo se le otorgó un rostro, una cara a los hombres, mujeres, niños y niñas que posiblemente vivieron las secuelas del conflicto armado colombiano. En tanto la secuencia logró generar interrogantes al estudiante para llevarlo a reconsiderar “*¿Quiénes fueron y son los afectados de la guerra en el país?*” Lo anterior se observa en diferentes respuestas, en donde se manifiesta que las fotografías pueden representar a las personas que alguna vez se vieron afectadas por el conflicto las cuáles “*nada tenían que ver*”.

De esta manera, llegar a reconocer o al menos otorgarles un rostro a las víctimas es una fortaleza del uso de fotografías, pinturas e imágenes para la enseñanza de las desapariciones forzadas en Colombia durante las clases de Ciencias sociales, dado que estas pueden movilizar la empatía en los y las estudiantes pues se pueden promover interrogantes no sólo por el pasado que se representa en la foto, además por los sujetos que se enmarcan en la misma.

También podemos verlo desde otra perspectiva, el victimario, ya que de manera general las respuestas vinculan a la niña, niño y adulto a la figura de víctimas obviando posibles representaciones de los victimarios, por ejemplo, con el hombre mayor. Esto resulta importante para la formación de habilidades de pensamiento crítico, dado que en ocasiones sólo damos fuerza a las experiencias de las víctimas, no sin que ello no sea importante, pero sí preocupante dado que, para la comprensión de la realidad, de los acontecimientos históricos es necesario escuchar, reconocer todos los sujetos implicados en este caso los victimarios; además del perdón que demanda la construcción permanente de la paz.

Sobre las sensaciones y emociones movilizadas a través del ejercicio, más allá de retomar una por una; se identificó las siguientes relaciones entre la secuencia fotográfica y lo manifestado

por los y las estudiantes. Primero, el uso de material fotográfico en el aula de clases promueve la disposición corporal del estudiante puesto que las emociones como la angustia, el miedo o la incertidumbre no sólo es algo que simplemente se siente; lo mismo sucede con la tristeza, es decir estas atraviesan lo kinestésico como una manera de conocer, de aprender del mundo que nos rodea, en otras palabras, sería un proceso de sentipensar³² la realidad social.

Esto se relaciona con la empatía, puesto que permite reconocer la víctima desde sus expresiones tales como lo sentido, lo vivido y, que esto a su vez se vea reflejado en los y las estudiantes a través de la representación visual. Por lo anterior cabe preguntarse ¿Por qué se presentan estas emociones?, para lo cual es fundamental retomar el papel del maestro y la maestra de Ciencias sociales y la elección de los materiales que guiarán el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cabe aclarar que, las fotografías en sí mismas no representan el sentir de los y las estudiantes, más bien son una herramienta para dinamizar las prácticas de enseñanza.

Con respecto, a las respuestas donde se manifestó “*no sentir nada*” y ligado a lo planteado en el párrafo anterior, el análisis no debería reducirse simplemente a la aparente ausencia de sensaciones y emociones por parte de las y los estudiantes, sino también resulta pertinente replantear y reflexionar sobre la forma en la que se presentó la secuencia fotográfica.

Por lo anterior, es relevante tomar en consideración otras formas de presentar a los y las estudiantes las fotografías, tanto desde aspectos ligados a la ambientación del aula de clase con relación a la luz o el sonido, como también la lectura en voz alta por parte del maestro y las maestra o estudiantes de la historia que se plasma en la fotografía, aquello que no se puede observar a simple vista. De tal modo que, “*no sentir nada*” también es una posibilidad para pensar sobre ¿Por qué no se siente nada? No como si esto fuera bueno o malo, por el contrario,

³² En términos de Orlando Fals Borda.

más bien un reflejo de aquello que impide o limita, el reconocer lo que atrae al estudiante y sobre lo que es indiferente ya sea por el desconocimiento o por el desinterés.

Por último, en este primer momento del taller investigativo, es pertinente plantear por lo menos las siguientes consideraciones parciales derivadas de la información recolectada. En un primer momento los y las estudiantes en ocasiones no logran ser conscientes del nivel de conocimiento que poseen con respecto a algún concepto en particular, ya que en algunas valoraciones se describió un nivel bajo pero la explicación breve reflejaba por el contrario una argumentación basada en saberes propios de los y las estudiantes.

Esto muestra cómo en algunos aspectos el estudiante duda de sus capacidades, representando entonces algunas dificultades para la consecución del proceso de aprendizaje sobre el cuál el maestro/maestra debe tratar de invitar al estudiante al reconocimiento de sus capacidades. Por último, el ejercicio del KPSI se presenta como una oportunidad para identificar posibilidades, desafíos y potencialidades del estudiante con respecto a trabajar en el aula de clase contenidos de enseñanza ligados tanto a la realidad social de nuestro país, como también a las experiencias de vida de los hombres y mujeres que habitan el barrio, el contexto próximo de los y las estudiantes.

4.3.1.2. La colcha de retazos como un diálogo de saberes y el reconocimiento del otro

Una vez finalizado el primer momento del taller se les solicitó a los y las estudiantes que enviaran imágenes al Whatsapp del docente cooperador, para que los investigadores pudieran llevarlas impresas, con el fin de realizar una colcha de retazos con las mismas. Es así como, en este segundo momento las y los educandos tuvieron la posibilidad de pegar en la colcha imágenes, que para ellos representaban el sentimiento, las sensaciones y emociones de la

desaparición forzada en el país a lo largo de su historia reciente. Este momento del taller, contó con la participación de 23 estudiantes.

Con cada imagen expuesta por la o el estudiante se dio la oportunidad de establecer un diálogo mediado por los maestros investigadores con el objetivo de que la o el educando manifestara sus sentires, percepciones, emociones u opiniones al respecto de la desaparición forzada como una problemática presente y vigente tanto a nivel nacional, como en el municipio de Bello (Ver figura 8).

Figura 8

Colcha de retazos



Nota: Elaborada por los y las participantes del taller. Fotografía tomada por: Davison Álvarez.

En ese orden de ideas, es posible reconocer cómo los y las estudiantes que participaron en la actividad del segundo momento reafirmaron que la desaparición forzada es una problemática que se encuentra vigente en el país, y que por ende, no es un acto que esté ausente de la realidad

de una sociedad aún en guerra. Es necesario precisar que, como se aseveró anteriormente, los y las estudiantes reconocen este flagelo como elemento activo del conflicto armado, pero hay una enorme confusión al identificar quién es la víctima de la desaparición forzada, ¿Sólo quién está desaparecido? o ¿También su núcleo familiar? En este orden de ideas, es necesario abordarlo a la hora de establecer la desaparición forzada en Colombia cómo contenido de enseñanza, puesto que, si no se hace, el papel de la víctima será plenamente anecdótico.

En este aspecto, lo que conocen los y las estudiantes de la desaparición forzada cómo elemento del conflicto armado interno en Colombia, se refiere más a lo que se ha hablado en los medios de comunicación, lo que se escucha informalmente en las experiencias del mismo barrio y/o municipio, que a lo que se refiere a fuentes certeras, cómo lo son la comisión de la verdad o el Centro Nacional de Memoria Historia.

En una segunda instancia, los y las estudiantes expresaron sensaciones, sentimientos y emociones de pesar, tristeza, dolor y empatía. Esto es un aspecto para resaltar puesto que muchas de las imágenes relacionadas sobre la desaparición forzada se eligieron a partir de la carga simbólica que reflejaban. En este sentido, aunque el concepto como tal de lo que es la desaparición forzada al momento de escoger la imagen no está presente en el o la estudiante, este si es consciente del sufrimiento de miles de familias en el país debido a este elemento del conflicto armado interno.

Es así cómo, las y los estudiantes seleccionaron imágenes las cuales tenían un aspecto lúgubre, donde la muerte reinaba, donde existían preguntas sin respuestas e incluso donde se representan cartográficamente a los departamentos de Colombia por el número de desapariciones forzadas que existen en ellos. Esto posibilitó el diálogo sobre las imágenes seleccionadas, y se fue hilando una posición reflexiva y crítica acerca de lo que es la desaparición forzada en el país.

En tercera medida las y los educandos, relacionaban el acto de exterminio de la desaparición forzada en Colombia con el Estado como victimario. Esto demuestra que los sujetos participantes de la presente investigación establecieron relaciones entre el conflicto armado interno en Colombia con la realidad social que los circunda, es decir, que las y los educandos van haciendo procesos de identificación de problemas y de relación de los mismos. En esa misma vía, en el grupo se fomenta el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, cómo la evaluación de asuntos desde una postura reflexiva; ya que los/las estudiantes establecieron relaciones entre un suceso de la historia reciente del país; como los *falsos positivos* y la desaparición forzada, es decir evaluaron el concepto y lo relacionaron.

En este sentido, el establecer la desaparición forzada cómo un elemento que no está ligado sólo a una línea subversiva del conflicto armado, sino que también puede ser ejercido por las fuerzas estatales, quiere decir que los y las estudiantes ven esto con ojos críticos, porque reflexionan a partir de diferentes escenarios y los confrontan, no sólo se quedan con lo que los medios tradicionales de comunicación informan, sino qué lo contrastan con su propio punto de visto y lo aprendido en la escuela.

4.3.1.3 Elaboraciones individuales y la posibilidad de resignificar a las víctimas de la desaparición forzada en Colombia

El último momento que compone el taller investigativo corresponde a las elaboraciones individuales realizadas por las y los estudiantes, con respecto a cinco insumos asociados con las desapariciones forzadas en Colombia. En este orden de ideas, durante la realización del ejercicio el grupo estaba compuesto por 34 estudiantes, divididos en cinco subgrupos conformados por 7 y 8 sujetos, cada uno correspondiente a los recursos anteriormente mencionados. Siendo así, a

continuación, se abordarán los hallazgos a partir de cada conjunto de estudiantes y el material compartido para la elaboración individual.

4.3.1.3.1. No hay peces en el río

Este subgrupo de estudiantes estuvo conformado por 7 mujeres, además el recurso que se compartió se trataba de un fragmento del texto: *Los escogidos*, de la autora Patricia Nieto (2012). De manera general, las estudiantes elaboraron textos en prosa sobre lo que les significó la narrativa, se resalta que el ejercicio de lectura se realizó tanto de manera individual como grupal. Asimismo, otra estrategia utilizada fue el dibujo, a través del cual no sólo se representó un poco de lo narrado en la lectura, también permitió darle más fuerza al texto construido por las estudiantes.

A partir de lo anterior, fue posible identificar reflexiones, problematizaciones y posturas de las estudiantes sobre la práctica de las desapariciones forzadas en el país plasmadas en las elaboraciones individuales. Siendo el caso de resultados donde se toma en consideración la práctica social de desaparecer como una manera de silenciar al otro o en el caso de la narrativa, de hombres y mujeres incluso inocentes sin ningún tipo de vínculo con la guerra nada más que estar en medio de ella.

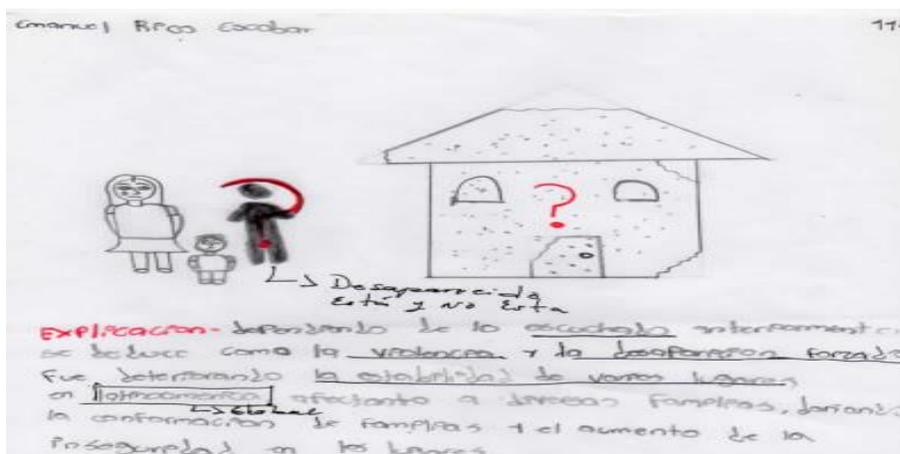
Consecuentemente, algunas elaboraciones llegan a considerar este tipo de prácticas como una manera de *sembrar el miedo en la ciudadanía* asumiendo su impacto no sólo individual, es decir la persona desaparecida, también la repercusión social de este tipo de acciones asociadas con la *cultura de la violencia* en donde no se vive tranquilo. Estas reflexiones de las estudiantes manifiestan de manera enriquecedora como las estrategias de enseñanza asociadas con la lectura grupal de narrativas sobre el conflicto armado colombiano en el aula de clase, puede permitir la

argumentación por parte de los y las estudiantes desde otro tipo de fuentes documentales, en tanto este tipo de lecturas resultan cercanas, llamativas para el estudiante; pero también significativas en cuanto su característica narrativa, sensible y desgarradora.

Cabe destacar, el carácter *libre* de las elaboraciones de las estudiantes y el grupo en general para este momento del taller, ya que es este mismo margen de acción en el aula de clase el que puede resultar como una posibilidad para los y las estudiantes de participar del proceso de enseñanza y aprendizaje desde sus gustos particulares. En este sentido, los dibujos elaborados por las estudiantes estuvieron acompañados de pequeños textos u oraciones que le otorgaban un valor simbólico a los trazos realizados por las mismas (Ver figura 9).

Figura 9

Elaboración individual



Nota: Ejercicio realizado por un estudiante participante del taller. Fotografía tomada por:

Davison Álvarez.

También se advirtió en las elaboraciones de las y los estudiantes un espacio para la toma de postura sobre la realidad social, en específico sobre la práctica de las desapariciones forzadas en tanto se problematiza el papel que como sociedad tenemos con respecto a la continuidad de esta problemática, como a su vez la responsabilidad colectiva de resignificar a las víctimas. De tal manera que, en algunas creaciones se expresó la necesidad de “no olvidar” a los hombres y mujeres en condición de desaparecidos como una práctica de resistencia, de lucha para el reclamo y garantía de la verdad sobre lo que pasó.

Los resultados obtenidos a partir de este insumo pueden interpretarse como una denuncia por parte de las estudiantes sobre el “silencio general” de la sociedad colombiana con relación a las prácticas de guerra que se han y se siguen llevando a cabo en gran parte del territorio nacional. Además, las estudiantes utilizaron el espacio como un ejercicio de reflexión individual sobre el papel de cada una en el proceso de reconocer y resignificar las experiencias de las víctimas de las desapariciones forzadas en el país, en tanto se manifestó la necesidad de luchar contra el olvido como un discurso cotidiano que aloja los hechos en el pasado e incluso niega su existencia.

Para la propuesta didáctica estos hallazgos resultan enriquecedores, ya que permite vislumbrar el alcance de este tipo de estrategias en el aula de clase, en tanto no sólo se promueve la lectura individual y grupal, también se toma en consideración las voces y experiencias de las víctimas invitando a los y las estudiantes a tal vez ponerse en los zapatos del otro.

4.3.1.3.2 El Salón del Nunca Más

Para el segundo subgrupo, el cual estaba integrado por 8 estudiantes, se compartió un pequeño artículo periodístico sobre el *Salón del Nunca Más*, ubicado en el municipio de Granada

en el departamento de Antioquia. De manera general, la noticia enuncia algunos aspectos sobre el funcionamiento del espacio y su papel social en la resignificación de las experiencias de vida de las víctimas del conflicto armado en el territorio.

Además, las elaboraciones realizadas por las y los estudiantes al igual que en el grupo anterior, estuvieron conformadas por escritos reflexivos en prosa sobre la noticia, también algunas ilustraciones como un ejercicio a través del cual el estudiante otorga un sentido y significado particular a la interpretación de la lectura manifestando desde sus emociones, gustos y particularidades lo que piensa alrededor del insumo.

Partiendo de los resultados obtenidos de este subgrupo, donde se identificó acercamientos de los y las estudiantes a conceptos como *lugar de memoria*, enunciado en algunas de las elaboraciones. Cabe aclarar, que no se tiene una apropiación conceptual del término, es decir, no existe una profundización de este, en un sentido estricto de lo que significa; pero al describir el salón del nunca más aluden a *lugar de memoria*, para explicar que es un espacio donde se pueden plasmar recuerdos, testimonios y la vida de las víctimas de la guerra que aqueja de esta parte del país. Lo anterior resulta un insumo valioso para analizar la forma en que las y los estudiantes, establecen procesos reflexivos en torno a la actividad con el *Salón del Nunca Más*.

A partir de los productos realizados por el presente subgrupo de estudiantes, resultan tres aspectos relacionados con las reflexiones y el *Salón del Nunca Más*; como un *lugar de memoria*. Para iniciar en algunas elaboraciones se preguntó por el carácter privado o público de este tipo de espacios, problematizando el fenómeno del turismo con relación al pasado violento del país un ejemplo de ello puede verse en la comuna 13 pues más que ser un lugar para la resignificación de las víctimas, en ocasiones se desdibuja su propósito social y, las dinámicas económicas ligadas al turismo se convierten en la única apuesta de colectivos sociales.

No obstante, lo anterior si bien es preocupante, esta no es la única perspectiva sobre la cual se visita el *GraffitiTour*, también es necesario reconocer el papel activo y crítico de hombres y mujeres que le apuntan al trabajo de la memoria, a resignificar las narrativas históricas de la comuna por medio de la reapropiación de espacios y lugares del barrio por y para la comunidad.

Si bien lo anterior se establece en torno a reconocer, quién se lucra con el *duelo* de las familias alrededor de sus víctimas, puede ser conveniente ampliar dicho interrogante hasta reconsiderar el papel del Estado³³ respecto al reconocimiento de los hombres y mujeres afectados por el conflicto armado colombiano; reflexionando sobre las prácticas y acciones que llevan a cabo algunas instituciones estatales, pero también sobre la historia que se narra, desde dónde y quién la narra; son algunas de las posibles preguntas que se pueden establecer al respecto.

Un segundo aspecto, remite las producciones de los y las estudiantes a la resignificación de las víctimas del conflicto armado, partiendo del reconocimiento público que este tipo de espacios otorga, para los procesos de memoria de hombres y mujeres afectados por hechos violentos. Los y las estudiantes resaltan los beneficios del *Salón del Nunca Más* para la sociedad en general, puesto que, no sólo sirve para establecer procesos de memoria de víctimas y familiares, sino a su vez, para reivindicar la memoria de un país en constante conflicto armado.

Resumiendo lo planteado, las reflexiones que expresaron los/las estudiantes acerca del salón del nunca más como *lugar de memoria*, permitieron analizar las nociones, conocimientos y posturas de los y las mismas con respecto a la resignificación de las víctimas en el contexto

³³ Este papel o rol del Estado en el reconocimiento de las víctimas del conflicto puede leerse en términos de políticas de memoria a partir de las cuales la corporación y sus instituciones son parte de la materialización de trabajos asociados con la narración de los pasados y su incidencia en el presente. Cabe resaltar que las políticas de memoria no sólo son políticas públicas sobre el pasado; sino iniciativas, prácticas y lugares que se legitiman, la presencia estatal es una representación jurídica que tienen que ver con los procesos institucionales.

colombiano. A su vez, permite ampliar las propuestas de enseñanza más allá del aula de clase, reconociendo el potencial formativo de museos, casas de memoria y colectivos de víctimas como una manera de reconocer y escuchar las experiencias de la guerra en el país y nuevamente establecer un diálogo entre la escuela y el territorio.

4.3.1.3 Ausencias

Continuando, con el tercer subgrupo de estudiantes la propuesta se enfocó en el análisis de cuatro fotografías, cuyo propósito era contrastar el pasado con el presente de dos familias. Es decir, en las primeras dos fotografías se puede observar una pareja joven donde se logra evidenciar felicidad, tranquilidad y amor, en contraposición una imagen de la misma mujer de la anterior fotografía, en esta ocasión con una expresión de tristeza, de nostalgia mostrando una postura melancólica, producto de la ausencia de su ser querido.

En la segunda serie de fotografías se presentaron dos imágenes que donde se logra advertir un contraste similar, en la primera de ellas un hombre carga una niña de aproximadamente tres años, al contraste, el otro retrato expone a la niña de adulta sin su padre, dando a entender que este ya no está. A partir de las fotografías, las estudiantes construyeron narrativas de lo que les suscitaban las mismas desde la óptica del familiar de un desaparecido, con la intención de expresar sus sentires del suceso y cómo esto afecta la vida de una persona.

En la misma línea, algunos estudiantes, relacionaron desapariciones aleatorias con la desaparición forzada, en este sentido la concebían no como un acto de silenciamiento, violento, en el marco de un conflicto armado, sino cómo un suceso donde alguien se va por cualquier razón y no vuelve, desdibujando la intención de lo que se pretendió mostrar en el taller.

Continuando con el análisis, se reafirma en la producción de este grupo de estudiantes, qué se identifican sentimientos de empatía con el familiar de la víctima de desaparición forzada. Al *ponerse en los pies* de un familiar de este flagelo, los y las estudiantes comprenden que los familiares de las víctimas también son víctimas del hecho, puesto que constantemente sufren y cargan con el peso de la tragedia.

Por último, se establece una relación directa entre las fotografías, con un recuerdo nostálgico del desaparecido, esto lo muestran claramente las imágenes cuando permiten el contraste entre el pasado y el presente de la persona que es familiar del desaparecido, puesto que, las estudiantes establecieron una dicotomía entre las emociones que se expresan en las fotografía con el desaparecido y en las que están los familiares solos.

4.3.1.3.4 Huellas y rostros de la desaparición forzada en Colombia (1979-2010)

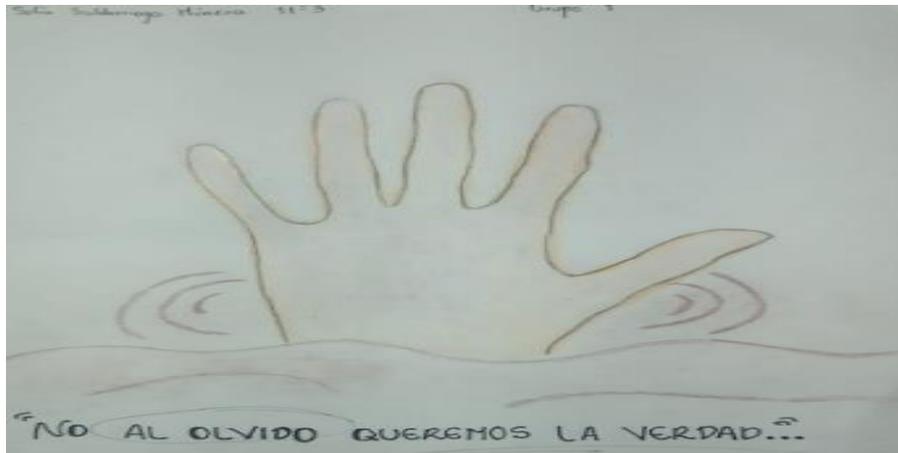
El cuarto subgrupo está conformado por cuatro mujeres y dos hombres, para los cuales el insumo fue una crónica del CNMH titulada: *Huellas y rostros de la desaparición forzada (1979-2010)* en la cual se narra cuestiones que van de la mano con lo que fueron las acciones cometidas por grupos estatales, más precisamente el ejército, contra campesinos y/o jóvenes inocentes haciéndolos pasar por *terroristas* miembros de los grupos guerrilleros.

En los dibujos los y las estudiantes retrataron escenas con un ambiente y escenario de tristeza, donde el silenciamiento del otro predomina, así mismo, en los retratos de personas el no tener rostro era una constante. Otro aspecto que resaltar de los dibujos realizados por las y los educandos, es que reconocieron *el encubrimiento del otro* en la práctica de la desaparición forzada, pero además algunos de los dibujos representaban al Estado como perpetrador de la desaparición forzada (Ver figura 10)

El ejercicio permitió la comprensión de la desaparición forzada cómo una práctica de exterminio que silencia a la víctima desconoce al otro y lo intenta desaparecer; no sólo de un escenario físico, sino que también lo hace desde un escenario de la memoria, es allí donde el doliente interviene con imágenes que perpetúen el rostro de su familiar, esto porque si bien la desaparición forzada intenta negar al otro, el familiar de la víctima trata siempre de mantenerlo vivo.

Figura 10

Elaboración individual



Nota: Ejercicio realizado por una estudiante participante del taller. Fotografía tomada por: Davison Álvarez.

4.3.1.3.5 Cantos contra la ausencia: La casa Desaparecida y Los Desaparecidos.

Esta se constituyó por cinco estudiantes, dos mujeres y tres hombres. En la actividad se propuso escuchar dos canciones con las cuales plasmaron los significados, las sensaciones, todo aquello que suscitó en ellos y ellas en función del análisis de la desaparición forzada como

elemento del conflicto armado en el país. Las canciones con las cuales se buscó realizar el análisis fueron las siguientes: *Desapariciones de Rubén Blades (1984)* perteneciente al género independiente/alternativo y *La Casa desaparecida de Fito Páez (1999)* que pertenece al género del Rock en español. Es a partir de estas, que las y los educandos construyen sus expresiones artísticas.

En las representaciones que las y los estudiantes realizaron, se puede resaltar que la desaparición forzada, se amplía a un marco globalizado, es decir se entiende que no es hecho que sólo sucede en el contexto nacional. En este sentido, los dibujos presentados describen el contexto argentino, influenciado por la canción de Fito Páez, esto muestra cómo se globalizó la perspectiva, entendiendo que a nivel regional la desaparición forzada ha sido una práctica implementada en diversos contextos bélicos.

Por otro lado, se puede observar en las producciones de los y las estudiantes, que la soledad y el abandono son sensaciones que prevalecen en estos al momento de ponerse en el lugar del familiar de la víctima, ya sea del contexto nacional, internacional o local. En este sentido, aunque la situación y la causa de desaparición forzada sean diferentes, hay elementos que siguen uniendo los escenarios, es decir, hay puntos de encuentro en las consecuencias del acto de silenciamiento, aunque su forma y sus causas sean distintas.

En síntesis, proponer actividades en el aula con elementos como la música, las crónicas, las narrativas, las fotografías permitió observar en los y las estudiantes la percepción de lo que para ellos significó trabajar con la desaparición forzada como contenido de enseñanza, en esta misma línea permitió identificar las fortalezas y las debilidades de las y los educandos, esto muy necesario para entender en qué puntos se puede intervenir con este contenido el aula de clase.

También el trabajar con estos insumos para el producto del taller, permitió que los y las estudiantes entendieran la desaparición forzada como un elemento que, aunque muy cercano a su

contexto social, no solo es una problemática que aqueja a su municipio o al país, sino que también afectó o tuvo lugar en Latinoamérica, en países como Argentina y Chile.

A modo de cierre, el taller como instrumento de recolección y análisis de la información, permitió advertir algunas relaciones pedagógicas y didácticas que se dan en el aula al momento de trabajar la desaparición forzada como contenido de enseñanza, puesto que, permitió observar un ejemplo de cómo se puede llevar a cabo esto por medio del enfoque de PSR y con esto incentivar en los y las estudiantes el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico.

Uno de los hallazgos a resaltar en el taller fue la evolución que a lo largo del mismo presentaron los y las estudiantes en lo que concierne a entender la Desaparición Forzada, no sólo como elemento del conflicto armado, sino también, el flagelo que padece el núcleo familiar de quién ya no está, del desaparecido. En este sentido el nivel de entendimiento que se presentó en el KPSI inicial, tanto en el abierto; como en el cerrado aumentó en el momento de la producción final, lo anterior mediado por el diálogo de saberes que produjo el momento de la colcha de retazos.

Las producciones finales dieron cuenta también, que al momento del KPSI en el ámbito estético se les dio rostro con fotografías a quién sufre el flagelo de vivir en medio de un conflicto armado interno como el colombiano, donde los y las estudiantes participantes manifestaron sensaciones y sentimientos de empatía al descubrir en los rostros la tristeza, zozobra y el dolor que producen las secuelas de la guerra; pero al momento de ellos plasmar en dibujo las sensaciones y/o sus aprendizajes, optaron en su gran mayoría por representar al desaparecido sin rostro, esto como muestra de que solo pueden ser visibles en la memoria, en el recuerdo de sus familiares.

Otro aspecto a resaltar, hace referencia a que los y las estudiantes reconocen críticamente a lo largo del taller, al Estado como artífice del acto de desaparecer, en este orden de ideas, esto

significa que no sólo ven este elemento de guerra desde una sola perspectiva, sino que identifican una serie de factores que influyen y que van en todas las direcciones del conflicto armado. Esto es importante porque hace notar procesos característicos del desarrollo de habilidades del pensamiento crítico.

Por último, las producciones mostraron que los y las estudiantes ampliaron las perspectivas de lo que son las desapariciones forzadas, puesto que, en primera medida lo identificaron como una problemática de orden nacional, que también afectó de manera agresiva al contexto más cercano a ellos y ellas; además en las producciones finales lograron comprender que este elemento de conflicto armado; también estaba presente en momentos coyunturales de la historia reciente de otros países de la región; cómo Argentina.

4.3.2 Parte II: El atreverse

Esta parte corresponde a la propuesta de enseñanza planteada para abordar las desapariciones forzadas en Colombia a través del enfoque de PSR. El ejercicio de elaborar una estrategia didáctica que pretenda abordar este tipo de problemáticas como un contenido de enseñanza, da cuenta de un saber disciplinar, pedagógico y didáctico por parte de los maestros en formación de Ciencias sociales.

De tal modo que, la Estrategia Didáctica elaborada a partir de la información recolectada y analizada en los apartados anteriores, busca ser una herramienta que constituya una enseñanza de las Ciencias sociales desde una perspectiva crítica y contextual, en tanto trata de que los y las estudiantes se formen como sujetos que sientan, piensen y actúen en el mundo, reconozcan que habitan una realidad con el *otro*, en donde es la misma diferencia lo que termina constituyendo una *mismidad*. Además, es un “atreverse” por narrar la historia desde otras perspectiva, en este

caso, desde las víctimas del conflicto, de las desapariciones forzadas; lo que a su vez permite que los y las estudiantes tomen conciencia y comprendan la sociedad colombiana de una manera más empática, reflexiva y política.

Siendo así, la Estrategia Didáctica (Ver anexo 10) se compone de actividades, ejercicios y recursos de enseñanza; los cuales el maestro y la maestra de Ciencias sociales puede implementar de acuerdo con las particularidades de cada grupo con el cuál esté llevando a cabo su práctica pedagógica. No obstante, la propuesta busca que los/las estudiantes sean sujetos activos durante el proceso, que se pregunten por el pasado traumático, engañoso, problemático y aún latente de nuestro país.

Capítulo 5

Las herencias de un transitar: maestros y maestras como sujetos de saberes, conocimientos y experiencias

La enseñanza de las Ciencias sociales, permite explorar diferentes alternativas para enfocar la mirada didáctica dentro del aula de clases, en la búsqueda de unas prácticas pedagógicas que pongan en tensión situaciones cotidianas de los y las estudiantes que estén relacionadas directamente con su contexto social más cercano. En este sentido, el enfoque de PSR se convierte en una opción plausible para direccionar la enseñanza a partir de una posición crítica y reflexiva, en pro de fomentar el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en el estudiantado.

Cabe aclarar que, sólo el llevar los problemas cotidianos y contextuales de los y las estudiantes al aula de clase, no resulta suficiente para lograr una enseñanza más crítica, pero sí se convierten en un punto de partida para este fin, en tanto, el aula de clases puede transformarse en un espacio plural, en diálogo con la cotidianidad de los sujetos que la habitan y entablando diferentes tipos de relacionamiento.

Además, la enseñanza de las Ciencias sociales enfocada desde los PSR posibilita la formación, el desarrollo y la evolución de habilidades de pensamiento crítico, ya que propone una enseñanza participativa, en donde el papel de los y las estudiantes, es central durante el proceso, estableciendo diálogos de saberes y construcciones de conocimientos entre maestros, maestras y estudiantes. Ahora bien, enfocar la enseñanza bajo la alternativa didáctica de los PSR, presupone llevar aquellas problemáticas que aquejan el contexto nacional y/o local al currículo

escolar en consonancia con las necesidades contextuales (sociales-educativas) de los y las estudiantes.

Lo anterior hace necesario que se genere una conciencia de la libertad que poseen los maestros y las maestras al momento de poner en tensión en el aula de clases problemáticas, que sean tanto controvertidas, cómo significativas en la vida del estudiante. De esta manera, el maestro y la maestra que aborde la enseñanza de las Ciencias sociales bajo este enfoque didáctico, convierte el aula de clase en un espacio donde se construyen procesos de búsqueda, indagación y reflexión sobre contenidos de enseñanza controvertidos, haciéndolos objeto de conocimientos adyacentes a la vida cotidiana de los y las estudiantes.

En tal razón, se reconoce la necesidad de establecer perspectivas de enseñanza más críticas, que integren contenidos cercanos y asimilables para el y la estudiante, tanto en un contexto local o global, pero también en aspectos relacionados con la temporalidad de los contenidos, puesto que, la enseñanza de las Ciencias sociales basada en el enfoque de PSR, al presuponer una proceso educativo crítico y contextual no puede pretender retomar elementos o problemáticas de carácter histórico por medio de clases de historia *deslocalizadas*.

Por consiguiente, queda expuesto qué, enfocar la enseñanza de las Ciencias sociales desde la perspectiva didáctica de los PSR, implica un ejercicio de comprensión por parte del maestro y la maestra de las dinámicas sociales, históricas, políticas, culturales, económicas, entre otras, del contexto de la institución educativa donde realiza su ejercicio docente, en este sentido, es importante para este, asumir su tarea de enseñanza, no sólo dando su clase; sino a su vez leyendo el contexto de la escuela, así como su mismo devenir histórico, caracterizando la población estudiantil por medio de pequeños diálogos, acercamientos donde se reconozca al otro implicado en el proceso, para saber cómo intervenir desde lo formativo con contenidos de

enseñanza que aporten a su desarrollo cómo individuo; pero también cómo sujeto parte de un colectivo social.

En este sentido, la elección de contenidos desde el enfoque de PSR es una práctica crítica que involucra al maestro y la maestra de ciencias sociales como un sujeto de saber, conocimientos y experiencias, es decir, aquel o aquella docente que se permita el leer el contexto de manera crítica, entenderá cómo problematizar y llevar al aula de clases contenidos susceptibles de ser enseñados a partir de lo que son las cuestiones vivas del contexto social que rodea la escuela.

En concordancia, se requiere de propuestas de enseñanza que tomen en consideración diversas perspectivas teóricas y metodológicas para la elaboración de estrategias, actividades y ejercicios que desacomoden al estudiante de una cotidianidad normalizada. Es así cómo, la enseñanza de la historia reciente surge cómo alternativa disciplinar que permite ampliar la mirada de la y el estudiante sobre el devenir histórico de la sociedad colombiana, pues busca poner a su alcance una historia nacional, pero también contextual, ya que lo -temporal- se problematiza con base a las experiencias de las y los estudiantes y a su vez, sus familiares o personas cercanas.

La enseñanza de la historia reciente, se convierte así en una perspectiva estratégica para establecer contenidos de enseñanza que sean susceptibles de ser objeto de análisis en aula de clase, en la medida en que permite dimensionar de una manera más cercana problemáticas estructurales e históricas cómo el conflicto armado interno colombiano por medio de un diálogo intergeneracional, lo cual resulta propicio para cimentar estrategias de enseñanza que reflexione sobre las problemáticas, consecuencias e impactos en la sociedad durante este período histórico que, particularmente aún no cierra.

Siendo así, las interpretaciones, análisis y preguntas que pueden surgir en el marco de esta alternativa de enseñanza de la historia, se convierten en la oportunidad de trabajar asuntos enfocados en las cuestiones que desafían, atañen problemáticas complejas tanto en materia de comprensión, como de incidencia en la vida social y colectiva de los y las estudiantes. Cabe aclarar que, para el contexto colombiano la enseñanza de la historia reciente en las escuelas puede entenderse como una necesidad, una problemática social y educativa, en tanto el debate actual sobre los procesos de paz del año 2016 y las dinámicas de violencia aún presentes en la sociedad, demandan de volver la mirada sobre nuestro pasado y su inherente presencia en el presente.

De tal modo, problematizar en el aula de clase la historia reciente del país que particularmente se encuentra ligada al conflicto interno armado colombiano, se convierte en un aporte que hace la escuela para la construcción de una sociedad democrática, pluriétnica y crítica; en donde la reinterpretación del pasado requiere de acciones reflexivas sobre acontecimientos y hechos violentos.

En este orden de ideas, las desapariciones forzadas en Colombia abordadas como un contenido de enseñanza de las Ciencias sociales pueden transformarse en una posibilidad para formar habilidades de pensamiento crítico, puesto que las y los estudiantes indagarán sobre diferentes elementos asociados con el conflicto interno armado colombiano, algunos de sus acontecimientos violentos, sus impactos en la sociedad, no solamente desde una perspectiva en donde el pasado “ya pasó”, sino también siendo conscientes de las permanencias y marcas en el tiempo, en la vida de los hombres y mujeres víctimas de la guerra.

El reconocimiento de la desaparición forzada durante el conflicto colombiano como una práctica de silenciamiento y de anulación de la diferencia puede ser un amplio campo de debate, discusión y análisis sobre la configuración de la sociedad colombiana, de la manera como nos

relacionamos con el otro desde espacios familiares o escolares. Y en concordancia, promover la formación de habilidades de pensamiento crítico, a través de este tipo de contenidos de enseñanza requiere de reconocer al otro para comprender de manera amplia la realidad social. En este caso, el otro, la alteridad es la víctima, pero también es el victimario.

Las estrategias de enseñanza y las actividades/ ejercicios que la componen que acompañen las planeaciones de clase de los maestros y maestras, deberían elaborarse otorgando importancia a la voz a la víctima, de los victimarios por medio de testimonios, permitiendo que se pueden tomar sucesos de la historia reciente colombiana por medio de las experiencias de quienes vivieron o ejecutaron los hechos violentos.

Es allí, donde está la relevancia de la pedagogía de la memoria como un campo de saber de mujeres y hombres que luchan y resisten contra el olvido por medio del trabajo de la memoria. La voz, el relato, la experiencia son algunos de los elementos que la pedagogía de la memoria puede aportar al análisis histórico y disciplinar que permite la enseñanza de la historia reciente.

Así, la comprensión de la realidad social se da tanto ontológica como epistemológicamente, ya que se estaría interpretando el pasado por medio de diversas fuentes históricas, no sólo documentales; pero a su vez, los y las estudiantes pueden generar procesos de sensibilización, tomar posturas sobre la realidad escuchando, sintiendo, reconociendo y resignificando a las víctimas del conflicto, reflexionando sobre el ¿Por qué? Los victimarios hicieron lo que hicieron y cómo estos bajo el lente de la pedagogía de la memoria también pueden ser víctimas en medio de un conflicto que no va en una sola dirección.

Lo anterior, se debe a que las desapariciones forzadas en Colombia son una práctica de exterminio y silenciamiento que ha permeado tanto contextos urbanos; cómo rurales, en esta línea, es una problemática que ha tocado todas las esferas de la sociedad colombiana, por lo

tanto, es factible de ser llevada a las aulas de clases desde la enseñanza de la historia reciente, la pedagogía de la memoria, enfocada por medio de los PSR.

Finalizando, la desaparición forzada cómo acontecimiento de la historia reciente del país, incluso aún latente, surge cómo una problemática susceptible de ser llevada a las aulas de clase, en este sentido, ser desarrollada en términos analíticos, pasando por la reflexión con la intención de llegar a lo crítico, ya que si bien la desaparición forzada no está en la normatividad curricular propuesta por el MEN en lo que concierne a los contenidos de enseñanza de las Ciencias sociales, sí cumple con las características de un PSR.

5.1 Recomendaciones: “hacia futuros posibles”

Al momento de materializar un proyecto de investigación cómo el presente, surgen varias rutas de acción las cuales no todas se pueden explorar, esto da como resultado algunas recomendaciones para posibles futuras investigaciones, que se encaminan a preguntarse sobre el enfoque didáctico de los PSR y su impacto en la enseñanza de las Ciencias sociales en el contexto escolar y, cómo este conlleva a los maestros y maestras en formación a comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera flexible, amplía y reflexiva.

Una primera recomendación, se basa en la pertinencia histórica de problematizar la enseñanza de la historia reciente del país por medio de una narrativa no oficial de los hechos históricos. Para ello, se recomienda a la Facultad de Educación en general promover y seguir desarrollando iniciativas en dónde se discutan los informes finales de la Comisión de la Verdad desde una perspectiva pedagógica, es decir reconociendo las posibilidades formativas de la

enseñanza del conflicto armado interno colombiano, sus retos y desafíos tanto para los maestros y maestras, como para el y la estudiante.

En un segundo lugar, se considera pertinente recomendar a los y las docentes preguntarse constantemente por la enseñanza de las Ciencias sociales desde perspectivas y cuestiones socialmente vivas que para los estudiantes sean estimulantes, con el fin de que los mismos puedan vivir un rol protagónico en los procesos de su aprendizaje, por lo tanto es importante seguir indagando sobre el contexto social que rodea a la escuela y cómo llevar las problemáticas sociales a los contenidos curriculares.

Por último, es preciso abordar en investigaciones futuras otros flagelos del conflicto armado tales como: el desplazamiento forzado, el secuestro, la extorsión, entre otros, desde el enfoque de los PSR y en la búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico, puesto que, aproximarse a este enfoque didáctico en las ciencias sociales, permite un acercamiento a las diversas situaciones o problemáticas que rodean tanto a la escuela, como al maestro o maestra de ciencias sociales.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, J. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Paidós.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). *Convención internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas*.
<https://acnudh.org/load/2010/10/Carta-Desapariciones-Forzadas-ESPA%C3%91OL-FINAL.pdf>
- Arango-Ruíz, C. (2018). *Análisis de la comprensión de la historia reciente del conflicto armado colombiano, en estudiantes del ciclo IV [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]*. Biblioteca Digital Universidad Externado de Colombia.
<https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1234>
- Arias-Gómez, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Revista Folios*, (42), 29-41.
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a03.pdf>
- Benavides, C. y Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004>
- Benejam-Arguimbau, P. y Pagès-Blanch, J. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Horsori.
- Buitrago, D., Higueta, A. y Moreno, L. (2010). *El desarrollo del pensamiento crítico a partir de las estrategias comunidad de indagación y aprendizaje basado en problemas [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]* Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1814/1/PB0675.pdf>

- Canal, M., Costa, D. y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? [Conferencia]. Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias sociales. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias sociales. Sevilla, España.
- Castro-Sánchez, C., Merchán-Días, J., Ortega-Valencia, P. y Vélez-Villafañe, G. (2015). Pedagogía de la memoria para un país amnésico. Grupo Interno de Trabajo Editorial, Universidad Pedagógica Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). Desaparición forzada: Huellas y rostros de la desaparición forzada (1970-2010). CNMH.
<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2014/desaparicion-forzada/Tomo-II.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). Medellín: Memorias de una guerra urbana. CNMH- Corporación Región- Ministerio del Interior- Alcaldía de Medellín- Universidad EAFIT- Universidad de Antioquia. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/medellin-memorias-de-una-guerra-urbana/>
- Cerda, H. (1991). Los elementos de la investigación. Editorial El Búho.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). Colombia adentro. Relatos territoriales sobre el conflicto armado: El campesinado y la guerra. Comisión de la Verdad. <https://www.comisiondelaverdad.co/colombia-adentro-1>
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). Hallazgos y recomendaciones. Comisión de la Verdad.
https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-08/FINAL%20CEV_HALLAZGOS_DIGITAL_2022.pdf

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022).

Hasta la guerra tiene límites: Violaciones de derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario y responsabilidades colectivas. Comisión de la Verdad.

https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-08/CEV_VIOLACIONES_DIGITAL_2022.pdf

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022).

Sufrir la guerra y rehacer la vida: Impactos, afrontamientos y resistencias.

https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/descargables/2022-08/CEV_SUFRIR%20LA%20GUERRA%20Y%20REHACER%20LA%20VIDA_DIGITAL_2022.pdf

Díaz-Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 1-19.

<https://www.redalyc.org/pdf/140/14001308.pdf>

Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2002). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En F. Díaz-Barriga y G. Hernández. (Eds). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (pp. 137-230). McGraw-Hill Interamericana.

https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf

Díaz-Moreno, N. y Felices de La Fuente, M. (2011). Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: La “cartografía de la controversia” como método. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias sociales*, (1), 24-38. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.24>

Díaz-Parra, M. (2018). Pensamiento crítico en el aprendizaje de las Ciencias sociales a partir de prácticas de lectoescritura en política en grado once [Tesis de maestría, Universidad

Externado de Colombia] Biblioteca digital Universidad Externado de Colombia.

<https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/943>

Díez, E., Nieto, A. y Sáiz, C. (2016). Pensamiento crítico. Conceptos básicos y actividades prácticas. Pirámide.

Decreto 1038 de 2015 [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamenta la cátedra para la paz. 25 de mayo de 2015. Diario oficial No 24.243.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>

De la Herrán, A. y Gómez, D. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Secundaria: diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(4), 269-285.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8416/7150>

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.

Dewey, J. (2011). John Dewey. Selección de Textos (D. Pineda, Trad, 1.^a ed.). Editorial Universidad de Antioquia.

Domínguez-Acevedo, J. (2015). La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes, fracturas y nuevos horizontes. *Polisemia*, (20), 57-72.

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/POLI/article/view/1281>

Domínguez-Acevedo, J. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1), 253-278. DOI:

<https://doi.org/10.21500/16578031.4129>

Echeverri-Sánchez, J. y Rodríguez-Gómez, H. (2004). Práctica y diario pedagógico. (La estructura de la memoria. Narrar-se). *Alternativas*, 35, 67-74.

Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?.

<https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Freire, P. (2002). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo Veintiuno Editores.

Forigua-Rueda, A. (2020). Visibilizar a los ausentes: Reconocer la desaparición forzada para construir paz [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana] Repositorio institucional Pontificia Universidad Javeriana.

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/51210/Visibilizar%20a%20los%20ausentes%2C%20reconocer%20la%20desaparicio%CC%81n%20forzada%20para%20construir%20paz.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Funes, A. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: De la historia reciente/presente al futuro. En J. Pagés y A. Santisteban. (Eds.). *Les qestions socialment vives l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 53-65). Universitat Autònoma de Barcelona

Galeano-Marín, M. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo Editorial Universidad EAFIT.

García-Chacón, B., González-Zabala, S., Quiroz-Trujillo, A. y Velásquez-Velásquez, A. (s.f).

Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa.

https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/proyectos_I/m%c3%b3dulo%202/Tecnicas%20Interactivas%20-%20Quiroz.pdf

García-Pérez, F. (2021). De las dificultades, posibilidades y retos del trabajo en torno a problemas. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias sociales*, (9), 6-13. <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/index>

García-Vera, N. (2011). Contar los desaparecidos en Colombia. Educación, lectura y memoria.

Revista Colombiana de Educación, (62), 265-285.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1639/1591>

Gatti, G. (2017). Desapariciones Usos locales, circulaciones globales. Siglo del hombre.

https://www.academia.edu/40322037/Desapariciones_Usos_locales_circulaciones_globales_Gabriel_Gatti_editor

Geilfus, F. (2002). 80 herramientas para el desarrollo participativo. IICA.

Ghiso, A. (1999). Acercamientos: El taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 5(9), 141-153.

<https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>

Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Siglo

Veintiuno Editores - Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

González-Rocha, S. (2018). Desaparición forzada una práctica social de exterminio en la comunidad de San Marcelino pueblo Kichwa-Putumayo [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional.

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10260>

González-Valencia, G. y Santisteban-Fernández, A. (2014). Una mirada a la investigación en

didáctica de las Ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*,

10(1), 7-17. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134139791001.pdf>

Grupo de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad.

CNMH. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/>

Guachetá-Gutiérrez, E., y Martínez-Pineda, M. (2020). Hacia una praxis Crítica emancipatoria.

Articulaciones necesarias. En. Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur (pp. 201-224). CLACSO, Universidad Pedagógica Nacional.

Higuera-Marín, V. y Urquijo-Gil, M. (2019). La enseñanza de la historia reciente a través del uso de la fotografía una estrategia para fortalecer el pensamiento crítico [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas] Repositorio institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/23571>

Huysen, A. (2000). En busca del futuro. *Revista Puentes*, 1(2), 1-21.

Kuhn, T. (2019). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, (19), 87-112.

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>

Ley 589 de 2000. (2000, 07 de julio). Congreso de la República. Diario oficial No 44.073.

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0589_2000.html

Ley 971 de 2005. (2005, 15 de julio). Congreso de la República. Diario oficial No 45.970.

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0971_2005.html

Ley 1408 de 2010. (2010, 20 de agosto). Congreso de la República. Diario oficial 47.807.

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1408_2010.html

Ley 1448 de 2011. (2011, 11 de junio). Congreso de la República. Diario oficial No 48.096.

<http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1680697>

Ley 1732 de 2014. (2014, 02 de septiembre). Congreso de la República. Diario oficial No

43.261. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59313>

Ley 1874 de 2017. (2017, 28 de diciembre). Congreso de la República. Diario oficial No 50.459.

http://190.217.24.74:9094/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/7_LEYES/LE

[YES%202017%20\(1822-](http://190.217.24.74:9094/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/7_LEYES/LE)

[\)/Ley%201874%20de%202017%20\(Establece%20la%20ense%C3%B1anza%20obligato](http://190.217.24.74:9094/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/7_LEYES/LE)

[ria%20de%20la%20c%C3%A1tedra%20de%20historia%20de%20Colombia\).pdf](http://190.217.24.74:9094/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/7_LEYES/LE)

- Londoño-Muñoz, C. (2020). *Hacia una pedagogía crítica de la memoria para la paz: reflexiones a partir de la práctica docente* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes] Repositorio Institucional Uniandes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/43898>
- López-Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, (22), 41-60.
- Lorda, M. y Prieto, M. (2011). Los problemas sociales o temas de controversia social en la enseñanza de la geografía. Aportes para su aplicación en el aula (Edición especial EGAL]. *Revista Geográfica de América Central*, 1-18.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2828/2703>
- Madrid-hincapié, J. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico desde el área de Ciencias sociales en la educación básica secundaria. *Revista Praxis Pedagógica*, 18(22), 49-64.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.49-64>
- Martínez-Godínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica.
https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3790/1/Paradigmas_investigaci%c3%b3n_Manual.pdf
- Meehan, E. (1973). *Introducción al pensamiento crítico* (A. Contin, Trad.; 1ª ed.). Trillas.
(Trabajo original publicado 1973)
- Merchán-Díaz, J., Ortega-Valencia, P. y Vélez-Villafañe, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: Emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, (40), 57-70. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2770>
- Ocampo-Ospina, L., y Valencia-Carvajal, S. (2016). La enseñanza de las Ciencias sociales desde el enfoque de Problemas Sociales Relevantes: Una propuesta de integración disciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela [Tesis de pregrado, Universidad de

Antioquia] Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.

http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2212/1/PB0709_luisa_santiago_ensenanzacciasociales.pdf

Ocampo-Ospina, L. y Valencia-Carvajal, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: Enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las Ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias sociales*, (4), 60-75.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6924882>

Oviedo, P. y Páez, R. (2021). Problemas y posibilidades del pensamiento crítico en la educación.

En P. Oviedo y R. Páez. (Eds). *Pensamiento crítico en la educación. Propuestas investigativas y didácticas* (pp. 11-34). Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20210211051501/Pensamiento-critico-educacion.pdf)

[unisalle/20210211051501/Pensamiento-critico-educacion.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20210211051501/Pensamiento-critico-educacion.pdf)

Pagés-Blanch, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 3(9), 205-214.

<https://didacticageografica.agegeografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/13/13>

Pappier, V. (2017). La historia reciente en las aulas de nivel secundario. Prácticas escolares en

torno a la última dictadura argentina [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata] Repositorio Institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61051>

Pulido-Mantilla, R. (2017). Cuerpos con paz. Propuesta educativa para el cuerpo vivo con

familiares víctimas de la desaparición forzada en Colombia [Tesis de pregrado,

Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional Universidad Pedagógica

Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9376>

- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22.
- Quijano, N. (2014). Prácticas de enseñanza un tema para pensar. Reflexiones derivadas de una investigación realizada en el IPES. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(2), 30-39.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5436847>
- Reeder, H. y Vargas-Guillén, G. (2009). Formación y pensamiento crítico. Revista Interamericana de Investigación, *Educación y Pedagogía*, 2(1), 23-43.
<https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058713002.pdf>
- Rey-Benguría, C. y Rodríguez-Companioni, O. (2017). Los problemas sociales y su contextualización en el proceso educativo escolar: una necesidad actual. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.28150>
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), 69-85.
- Sánchez-Henao, L. (2017). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través del Aprendizaje basado en juegos para la Educación Ambiental en estudiantes del grado 5 de primaria [Tesis de maestría, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales] Repositorio Institucional UDCA. <https://repository.udca.edu.co/handle/11158/890>
- Sandoval-Casilimas, C. (1996). Investigación Cualitativa. ICFES.
- Santisteban-Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, (10), 57-79.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105038>

- Santiago-Rivera, J. (2016). La acción didáctica de las Ciencias sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 241-256.
<http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1377>
- Soler-Castillo, S. (2012). Análisis crítico del discurso y educación. Una interrelación necesaria. En S. Soler (Coord.). *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 131-161). Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Tulchin, J. (1987). Más allá de los hechos históricos: Sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, (282), 235-253.
- Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica. Síntesis.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
<http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E1lisis%20cr%20EDtico%20del%20discurso.pdf>
- Van Dijk, T. (2015). Cincuenta años de estudios del discurso. *Discurso y sociedad*, 9(1-2), 15-32. <http://www.dissoc.org/ediciones/v09n01-2/DS9%281-2%29VanDijk.pdf>
- Van Dijk, T. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias sociales*, (30), 203-222. <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n30/art10.pdf>
- Vasilachis, I. (2018). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica, y desafíos analíticos. En: Reyes, A. Piovani, J. y Potaschner, E. (Coords.). *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 27-57). CLACSO, Teseo, Fahce.
- Vásquez-Arenas, G. (2015). Pensamientos “otros” para (re) pensar (nos) intercultural y decolonialmente. *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*, (12), 116-128.
http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0012/09_Colectivo_2021.pdf

Vélez-Villafañe, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana:

¿Construir memoria, en el campo de una memoria imposible? *Revista Colombiana de Educación*, (62), 245-264. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635255014>

Vera-Sagredo, A. y Jara-Coatt, P. (2018). El paradigma socio crítico y su contribución al

Prácticum en la Formación Inicial Docente. *Innovare, Revista Electrónica de Educación Superior*. Publicación anticipada en línea. <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2018/08/Art.-5-tomo-4.pdf>

Villarini-Justino, A. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas pedagógicas*, 3-4, 35-42.

Wodak, R. y Meyer, M. (2003). Métodos de análisis crítico del discurso. Editorial Gedisa

Zatti, E. (2007, del 19 al 22 de septiembre). La Enseñanza de la Historia Reciente.

Implicaciones Didácticas [conferencia]. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras, San Miguel de Tucumán, Argentina. <https://cdsa.aacademica.org/000-108/251.pdf>

Anexos

Anexo 1: Diarios de campo y formatos de observación de clases

Maestro en formación que realiza la observación: Davison Humberto Alvarez Calle						
GRADO	FECHA			HORA		OBSERVACIÓN N°
	Día	Mes	Año	Iniciación	Finalización	
6-4	27	09	2021	12: 30 p.m	1:45 p.m	III
<p>♦ Descripción breve del aula de clase o del espacio donde se realiza la observación.</p> <p>El aula de clase está ubicada en sentido oriente-occidente, en donde, el tablero de clases se encuentra ubicado en el sentido occidental del aula de clase y, las filas de la silla miran en sentido de oriente a occidente. El salón de clases está compuesto por cinco filas de sillas de mínimo siete sillas por fila, además, de contar con un tablero de clase para marcadores cuenta con disposición de un televisor de pantalla plana que se ubica en la parte superior del tablero. Se puede apreciar en el aula, un escritorio donde se ubica el maestro cooperador y al costado derecho se encuentra ubicado un parlante. Por otra parte, el espacio de clase, está caracterizado por la presencia de árboles en sentido sur y por un techo bastante elevado, lo que puede ser sinónimo de buena ventilación en el aula de clases. Otro rasgo particular que se encuentra en el salón de clase, es la presencia de tres “símbolos” relacionados con la nacionalidad colombiana (un escudo y bandera del país), con la ciudadanía del municipio de Bello (un escudo y bandera del municipio) y, con la bandera y escudo de la institución educativa.</p>						
<p>♦ Claridad en los objetivos de la clase y forma en que los aborda</p> <p>El maestro escribe en el tablero la fecha del día de hoy, el tema a desarrollar en clase que sería las primeras observaciones astronómicas y, por último, les dicta el propósito u objetico que se pretende desarrollar en clase, el cual es:</p> <p><i>El día de hoy iniciaremos a estudiar la relación que hay entre los primeros seres humanos y la astronomía.</i></p> <p>Posterior a dictar el propósito, el maestro cooperador, propone como título; una actividad que consta de un número de preguntas (cinco) que se espera sean respondidas por los estudiantes con la ayuda de la exposición que tiene preparada el docente sobre las primeras observaciones astronómicas, sobre la edad de piedra y el paleolítico. El docente les dice a los estudiantes, que las respuestas de las preguntas, no deben de hacerse a la ligera, es decir, si no se termina en esta clase, se terminaría en la próxima.</p>						
<p>♦ Desarrollo de las temáticas: coherencia, solvencia, actualización, etc.</p> <p>El maestro cooperador, antes de iniciar con la explicación del tema, les dicta a los estudiantes las preguntas de la actividad que se intentará desarrollar en clase, de la siguiente manera: A partir, de lo que yo entienda de la explicación del profesor voy a responder las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué nos diferencia a los seres humanos de los otros animales? 2. ¿Cuál fue posiblemente el primer descubrimiento astronómico que hicieron los seres humanos? 3. ¿Qué es la edad de piedra? 4. ¿Cuáles son las principales diferencias entre paleolítico y neolítico? 5. ¿Escribir como mínimo tres diferencias entre la edad de piedra y la actualidad? <p>Posterior, a la socialización de las preguntas de la actividad, el maestro inicia la exposición realizando algunas preguntas relacionadas con los saberes previos de los estudiantes sobre el hombre y su estrecha relación con los animales, sus semejanzas y diferencias. Luego</p>						

de llegar a un punto, en donde, los estudiantes llegan a la conclusión de que el hombre es capaz de construir y desarrollar herramientas, el profesor realiza la siguiente pregunta para el grupo:

- ¿Qué es la tecnología?

♦ Estrategias didácticas utilizadas de acuerdo con las características del grupo escolar

La estrategia utilizada para este encuentro consta de una actividad-taller compuesto por preguntas y la exposición del maestro cooperador sobre las primeras observaciones astronómicas. En este sentido, se espera que las preguntas sean respondidas a partir de la exposición del maestro, de lo que entiendan las y los estudiantes.

Luego del maestro, con la ayuda de algunos y algunas estudiantes, expusiera ciertas ideas con relación al desarrollo evolutivo de los hombres y mujeres, les pide a los y las estudiantes que respondan la primera pregunta con base a lo que entendieron con la exposición del docente.

♦ Materiales y recursos empleados durante el desarrollo de las temáticas

El profesor cooperador vuelve a utilizar el palo de la escoba para tratar de explicar cómo los primeros hombres se relacionan con su medio, con los otros hombres y mujeres, y como se transforman diferentes materiales en herramientas. Por otra parte, el televisor, el computador portátil y el tablero también son materiales utilizados por el maestro.

♦ Procedimientos de evaluación y de realimentación al estudiante

El maestro, considera, como parte de su evaluación; los diferentes procesos que los y las estudiantes desarrollan y llevan a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el maestro considera su evaluación, como una evaluación formativa, es decir, procesual, en tanto pretende reconocer diferentes capacidades, saberes, reflexiones, errores y aciertos de los y las estudiantes.

Además, para las próximas dos clases, la actividad propuesta el día de hoy será una actividad evaluativa, con la cual se espera sacar una nota para el cuarto período.

♦ Ambiente durante la clase y comportamiento estudiantil

Los estudiantes, a pesar de ser día lunes y la primera hora de clase, se encuentran en silencio, escuchando las preguntas y las observaciones del maestro cooperador. Puede que la palabra actividad los haya predispuesto a estar en orden en el aula de clase, aun así, antes de que el maestro diera inicio a la clase del día de hoy, los estudiantes estaban tranquilos en su puesto o hablando con sus compañeros y compañeras. Posterior, al dictado de las preguntas de la actividad, el maestro realiza preguntas a los y las estudiantes, los cuales se muestran muy activos, partícipes y, responden desde sus conocimientos previos, sus experiencias, sus saberes.

Un estudiante, escuchando atentamente la exposición del maestro, plantea la siguiente pregunta: *¿Cómo los seres humanos llegan a hablar a comunicarse?*

♦ Otras observaciones

Hubo, un paréntesis, durante las preguntas sobre los saberes previos, el maestro puntualiza sobre el respeto y el reconocimiento de la diferencia con relación a la orientación sexual y afectiva de cualquier persona. El maestro, utiliza la exposición performativa, representando a un hombre de la edad de piedra, que apenas se está relacionado con su medio y con los demás miembros de su comunidad. El maestro actúa, se mete en el papel junto con algunos estudiantes que llama al frente para ayudarlo a reconocer los avances del hombre, acompañados con el palo de la escoba y la imaginación se preparan para conocer cómo los hombres y mujeres años atrás apenas podían comunicarse entre ellos.

Maestro en formación que realiza la observación: Davison Humberto Alvarez Calle						
GRADO	FECHA			HORA		OBSERVACIÓN N°
	Día	Mes	Año	Iniciación	Finalización	
	7-5	29	09	2021	1: 45 p.m	
<p>♦ Descripción breve del aula de clase o del espacio donde se realiza la observación.</p> <p>El aula de clase está ubicada en sentido occidente-oriente, en donde, el tablero de clases se encuentra en el sentido oriental del aula de clase y las filas de sillas miran en sentido de occidente a oriente. El salón de clases está compuesto por cinco filas de sillas de mínimo siete sillas por fila, además, de contar con un tablero de clase para marcadores cuenta con disposición de un televisor de pantalla plana que se ubica en la parte superior del tablero. Se puede apreciar en el aula, un escritorio donde se ubica el maestro cooperador y al costado derecho se encuentra ubicado un parlante. Por otra parte, el espacio de clase, está caracterizado por la presencia de árboles en sentido norte y por un techo bastante elevado, lo que puede ser sinónimo de buena ventilación en el aula de clases. Otro rasgo particular que se encuentra en el salón de clase, es la presencia de tres “símbolos” relacionados con la nacionalidad colombiana (un escudo y bandera del país), con la ciudadanía del municipio de Bello (un escudo y bandera del municipio) y, con la bandera y escudo de la institución educativa.</p>						
<p>♦ Claridad en los objetivos de la clase y forma en que los aborda</p> <p>El docente, escribe en el tablero del aula de clase, la fecha de hoy, la semana (que corresponde a la semana #32) y el tema a abordar en la sesión de clase el cual sería civilizaciones pre-colombianas. Posteriormente, el maestro se toma un tiempo de 3 minutos para dictar el propósito del encuentro:</p> <p><i>El día de hoy realizaremos un repaso rápido del asentamiento de los seres humanos en América. Posteriormente estudiaremos brevemente tres civilizaciones precolombinas.</i></p> <p>El maestro, aborda el propósito, retroalimentando a los estudiantes con relación a las comunidades originarias (cazadores y recolectores), en este sentido, el maestro luego de aclarar algunas dinámicas y prácticas de las comunidades de cazadores y recolectores, de se consolidaron y posteriormente, como se empiezan a configurar en comunidades sedentarias por medio de prácticas como la ganadería y la agricultura.</p>						
<p>♦ Desarrollo de las temáticas: coherencia, solvencia, actualización, etc.</p> <p>El maestro empieza retomando ideas de la clase anterior en donde se trabajó sobre cómo llegaron los primeros humanos al continente Americano, para iniciar la clase, al igual que con el grupo anterior, en este caso le pide a un estudiante que nos comparta un poco de las experiencias sobre cómo llegó al municipio de Bello; a diferencia del otro grupo en el este se puede observar la presencia de un estudiante que recientemente llega a la escuela desde un contexto rural (Fredonia, Antioquia) El maestro realiza este ejercicio, buscan mostrarle a los estudiantes que siempre hay una historia sobre el cómo devenimos en el mundo.</p> <p>Posterior, a la retroalimentación, la cual está acompañada de algunas diapositivas sobre las comunidades originarias en el territorio americano, el maestro dicta un nuevo título: Civilizaciones precolombinas. Así, el maestro proyecta un vídeo en donde se hablara sobre tres civilizaciones del continente americano. El vídeo, aborda las civilizaciones Mexica, Maya e Inca de una manera sintética y breve, este, puede permitirles a los y las estudiantes reconocer un legado histórico, social y cultural que al día de hoy permanece por medio de grandes vestigios materiales más allá de las pequeñas piezas de roca u orfebrería, en el vídeo se puede apreciar las inmensas obras públicas como los principales templos que llegaron a desarrollar estas comunidades prehispánicas.</p>						
<p>♦ Estrategias didácticas utilizadas de acuerdo con las características del grupo escolar</p>						

El maestro utiliza la exposición no meramente magistral, ya que el realiza preguntas regularmente relacionadas con la cotidianidad de los y las estudiantes, pero ligadas al tema de la clase. Siendo así, las diapositivas contienen imágenes que invitan a la curiosidad, explícita o implícitamente, pues el maestro cooperador suele acompañar la presentación con memes y preguntas para los y las estudiantes.

Posteriormente, el maestro, comparte un vídeo en donde se hablara de las civilizaciones Mexica, Maya e Inca, en este, se mencionaran aspectos importantes como la ubicación geográfica de cada una de las comunidades, sus avances y desarrollos sociales y culturales como las artes y la escritura, sus principales prácticas políticas y su organización social, entre otros aspectos. Se debe de reconocer, como la duración del vídeo puede ser poco pertinente a las características del grupo, e en tanto, de pretendía que del vídeo se realizara la actividad sobre las características de los comunidades prehispánicas abordadas en el vídeo, por otra parte, la información que se expone en el vídeo también puede presentar problemas debido a la cantidad de información que se comparte y que para los y las estudiantes se dificulta en comprender.

◆ **Materiales y recursos empleados durante el desarrollo de las temáticas**

El docente utiliza la ayuda del computador y el televisor para proyectar una presentación sobre cómo llegaron los primeros seres humanos del continente, la presentación, contiene una serie de imágenes como vestigios arqueológicos de puntas de lanza e imágenes relacionadas con la caza y la recolección; y otras más que permiten reconocer las prácticas y tradiciones de las comunidades originarias como la cosecha y la ganadería, las cuales les posibilita habitar y asentarse en el territorio.

◆ **Procedimientos de evaluación y de realimentación al estudiante**

El maestro, considera, como parte de su evaluación; los diferentes procesos que los y las estudiantes desarrollan y llevan a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el maestro considera su evaluación, como una evaluación formativa, es decir, procesual, en tanto pretender reconocer diferentes capacidades, saberes, reflexiones, errores y aciertos de los y las estudiantes.

Con el vídeo que se proyecta sobre las civilizaciones precolombinas, el maestro, propone como actividad el ejercicio de observar el vídeo con detenimiento, pues de este, se deberán sacar las principales características de cada una de las comunidades socializadas, este trabajo hace parte de la primera nota del cuarto período.

◆ **Ambiente durante la clase y comportamiento estudiantil**

Durante esta sesión de clases, los y las estudiantes se encontraban un poco más inquietos que el grupo anterior, se escuchaban más las conversaciones entre ellos y se podía observar con más concurrencia el uso del celular por parte de algunos estudiantes. Por otro lado, al parecer, el grupo, esta burbuja en específico no se ha venido comportando de la mejor manera, pues, a la llegada de los estudiantes se escuchó la siguiente frase: *Hoy si nos vamos a manejar mejor profe*. Además de esto, el profesor Jhorman pudo desarrollar la clase sin ningún problema mayor, solo se presentó una ocasión en donde el maestro se vio en la tarea de llamar la atención de dos estudiantes que estaban hablando muy seguido.

◆ **Otras observaciones**

Una observación en esta sesión de clase, se da, con respecto a una serie de comentarios racistas que realizaron un grupo de estudiantes sobre un compañero, el cual hacía parte de la burbuja del primer grupo. Los comentarios, peyorativos por cierto, se centraban en su color de piel y el lugar de donde deviene el compañero, el cual es Fredonia. Sobre estos comentarios, se pudo observar y escuchar como con unos pocos estudiantes que iniciaron el juicio, se fueron sumando algunos otros que al parecer tenían desencuentro con el compañero. Llama la atención, la utilización de palabras como “negro”, “raro”, es que es “montañero”, entre otros. Por otro lado, a diferencia del comentario homofóbico en el grado sexto sobre la sexualidad, en este caso, el maestro cooperador simplemente estaba escuchando el “chisme” de los y las estudiantes, quizás, sin reconocer la connotación de exclusión y el no reconocimiento del otro; que contenían las palabras expresadas por los y las estudiantes.

Identificación de la clase orientada	Clase N°: 1	Grado: 7-5 (Burbuja I y II)	Fecha: 06-10-2021
<p><i>Diario de campo:</i> Descripción de los contenidos trabajados, de las principales actividades llevadas a cabo durante la clase y de las vivencias del grupo.</p>		<p><i>Diario pedagógico:</i> Aquí se debe hacer una interpretación, con argumentos teóricos que apoyen sus comentarios y traten de encontrar una justificación posible a lo descrito en el diario de campo. <u>Dar prioridad a los asuntos que se consideren relevantes para el proceso</u></p>	
<p>Burbuja I</p> <p>Durante la primera clase realizada por el maestro en formación, en conversaciones y acuerdos con el maestro cooperador se establece construir la clase y su desarrollo desde la enseñanza de algunas de las características más importantes de las civilizaciones prehispánicas: Mexica, Inca, Maya y Tayrona. En ese sentido, la clase era la continuación de la clase pasada en la cual los y las estudiantes tuvieron la oportunidad de observar un vídeo de unos 25 minutos de duración en donde, se abordaban tres de las civilizaciones a trabajar en este encuentro, a excepción de la comunidad Tayrona. El vídeo de la clase anterior, trabajaba sobre diferentes aspectos de las comunidades originarias, entre estos aspectos, se hablaba de sus características políticas y su organización social, de la agricultura y la crianza de ganado, sus divinidades y creencias, su ubicación geográfica, algunas producciones metalúrgicas y trabajos en barro; entre otros. Por otra parte, el maestro cooperador, del análisis y la observación del vídeo; propone una actividad a los y las estudiantes; la cual consistía en extraer las algunas características de cada una de las comunidades abordadas en el vídeo.</p> <p>Para comenzar la clase, se escribe en el tablero del aula, la fecha del día, el tema a trabajar y, se deja solo el propósito sin escribirlo, buscando que con el dictado del mismo los y las estudiantes se relacionen más con el propósito de la sesión y también entren en una postura de clase, por así decirlo. El propósito para este encuentro sería: <i>Identificar las características espaciales, temporales, económicas, políticas y culturales de algunas comunidades originarias del territorio de América Latina.</i></p> <p>Así pues, la clase propuesta, da inicio con reconocer algunos aprendizajes y desaprendizajes de la clase anterior, específicamente, sobre el vídeo proyectado por el maestro cooperador. Este reconocimiento de saberes previos, se realiza a partir de algunas preguntas relacionadas con las civilizaciones Maya, Mexica e Inca; pero también, por medio de tres imágenes que representan las ciudades o algunas construcciones símbolo de las mencionadas comunidades. En este momento inicial de la clase, además, preguntaremos sobre cómo les han ido con la actividad propuesta en la clase pasada, que nos compartan algunos comentarios sobre las comunidades, algunos aprendizajes y desaprendizajes. Posterior, al reconocimiento de saberes previos del grupo, se precisará antes de iniciar el desarrollo que los temas trabajados</p>		<p>Para la construcción del diario pedagógico, me gustaría abordar ambos grupos a la vez, obviamente, especificando en los siguientes comentarios la burbuja sobre la cual se esté reflexionando o si es una reflexión general de la práctica pedagógica. Así pues, algunos comentarios en específico sobre las burbujas, se relacionan con el manejo de grupo, paradójicamente, el grupo de mayor número de estudiantes fue más sencillo de controlar, pues, si algún estudiante alzaba su tono de voz más de lo normal o en realidad no estaba prestando atención a la exposición, con un simple llamado de atención él o la estudiante se volvía a “concentrar” en la clase. Contrario a esto, con la segunda burbuja, en donde el grupo era mucho más reducido, en ocasiones el manejo de grupo se hizo más complicado debido a que los y las estudiantes constantemente se encontraban hablando entre ellos, para ellos y para mí era raro una clase así.</p> <p>Ahora bien, en momentos de la visualización de los vídeos y en la misma socialización de los aspectos relevantes de las civilizaciones originarias, me doy cuenta de que algunas imágenes se veían realmente pequeñas para los y las estudiantes de las últimas filas. En ese orden de ideas, Arce (2006) menciona: “Existen ciertos elementos importantes en la preparación y presentación de una exposición oral: Organización, introducción, elaboración de material de apoyo visual, conclusiones y preparador del orador”. En esta parte, es importante reflexionar sobre el material de apoyo visual trabajado en clase, en este caso, no sólo sobre la pertinencia de las imágenes sino más bien, sobre su proyección y tamaño. Relacionado con el material de apoyo, algo que resaltar de la clase, se puede apreciar en la utilización de diferentes estrategias de enseñanza, como la lectura de algunos fragmentos de texto que contextualiza a los y las estudiantes sobre las civilizaciones abordadas, por otro lado, la intervención del recurso del video en los contenidos de clase es propuesta para favorecer el conocimiento y el aprendizaje. El video se puede apreciar como un instrumento valioso ya que es motivante para los alumnos, no son monótonos, se pueden acompañar con explicaciones comprensibles (Guzmán, 2011).</p> <p>Con lo anterior, es posible reconocer que la socialización sobre los aspectos mencionados de las comunidades originarias, no se da meramente magistral, pues se plantea una exposición en donde los y las estudiantes puedan interactuar con el conocimiento, por ejemplo, con la mediación de la plataforma Google Earth, en donde, los y las estudiantes pudieron reconocer las espacialidades de las comunidades y los recorridos o rutas comerciales establecidas, también, la enorme extensión de territorio del Tawantinsuyo y la importancia de la Sierra Nevada para la civilización Tayrona. En</p>	

el día de hoy servirán a modo de complemento de la actividad de la clase anterior.

En ese sentido, la clase, la cual se desarrollará por medio de la exposición del maestro en formación a partir de algunos aspectos relevantes de las comunidades originarias ya mencionadas. Por tanto, antes de abordar las comunidades originarias del territorio latinoamericano, se habló sobre el concepto de cosmovisión con el objetivo de comprender un poco más las formas de ver y relacionarse con el mundo que han desarrollado las comunidades originarias y sobre las cuales han dotado de sentidos y significados sus vidas tanto sociales como individuales. Se trabaja sobre la cosmovisión desde los macrosistemas con el fin de reflexionar sobre aquellas cosmogonías más asociadas con la naturaleza, el cosmos, y el mundo que habitaron las comunidades indígenas. Algo que agregar sobre la socialización, se da con el apoyo de la plataforma Google Earth, la cual se utilizara para reconocer el espacio geográfico que habitaron las comunidades prehispánicas abordadas en clase.

Ya en este momento, en donde, la clase ha iniciado, los y las estudiantes se encontraban un poco dispersos, algo distraídos, pero también, algunos estudiantes buscaban sobresalir por sobre los demás quizás por ser la primera clase con una persona diferente al maestro Jhorman. Los y las estudiantes aportaron desde diferentes experiencias y aprendizajes que han afianzado sobre las comunidades prehispánicas, pero también, al inicio de la clase los y las estudiantes se mostraron algo curiosos sobre el tema, pues, al parecer les gustaba dicho contenido. Ya en el momento de la clase en sí, la exposición no solo estará se realizaría por parte del maestro, además, era común realizar preguntas a algunos estudiantes sobre lo que pueden saber de la comunidad, de sus formas de ver el mundo, también, cuando observaba que algunos estudiantes se concentraban en el celular o con él o la compañera de al lado les preguntaba algo sobre lo que habíamos hablado en la exposición o socialización del tema.

En general, el grupo estuvo atento a la clase, algunos pocos estudiantes, más o menos unos cuatro o cinco se veían un poco más distanciados de la clase, bien sea en el celular o hablando con una amiga. Este comportamiento, regularmente era por momentos, en los cuales, el maestro en formación interrumpió la charla para volver la mirada a la clase, por otra parte, solo se presenta un momento en donde el maestro en formación debe de detener la clase por el ruido de los y las estudiantes, mientras tanto, cuando se proyectaron los vídeos, dos de los cuales se llevaban para la clase, los y las estudiantes estaban concentrados observando el vídeo. Sobre los textos, o más bien, los fragmentos, estos se retoman de libros como: *Huesos de lagartija, el popul vuh; y mitos quechuas sobre el origen del mundo*.

Continuando, la clase y la socialización de las comunidades prehispánicas se realizan a partir, como se mencionó anteriormente, con base en algunos aspectos relevantes sociales y culturales de las comunidades. Tal socialización, se realizará a través de una presentación en power point compuesta con imágenes y algunos vídeos que ayudaron a relacionarse más con el tema, por otro lado, se prepararon para

este orden de ideas, el apoyo de la ubicación geográfica se complementa con el contenido histórico de la socialización, el cual busca problematizar las maneras como se narra la historia, como la transmitimos de generación en generación, en donde, las comunidades indígenas han sido presentadas como civilizaciones atrasadas e incultas. Carretero y Limón (1997) nos proponen como la tarea de la historia es ayudar a que el hombre desarrolle la comprensión de su devenir histórico al comprender el devenir histórico de la humanidad. Tal comprensión, no puede realizarse sin reflexión o crítica, en este caso, parafraseando a Todorov, la enseñanza de la historia no puede ser meramente literal, sino más bien, debe de buscarse una enseñanza del pasado, de nuestra historia desde lo ejemplar, en tanto, la historia no se quede en el pasado y esta se traslade a los presentes, con el fin de visibilizar y darle voz a los silenciados, de reconocer las continuidades y discontinuidades en el devenir de la historia de nuestra sociedad, pero además, la enseñanza de la historia desde lo ejemplar nos permite reconocer en las construcciones históricas y narrativas de la historicidad humana una dimensión ética y política de las mismas. En la escuela, es necesario preguntarnos por tales dimensiones, por los hombres y mujeres sin voz, ni participación en la historia.

Continuando, un verdadero problema, dificultad o falta de práctica; por llamarlo de alguna manera, se presenta en la transposición didáctica, en la enseñanza misma. Tal dificultad, se relaciona con las maneras o formas, el lenguaje, el vocabulario que utilizó para el proceso de enseñanza, pues reflexionando sobre la clase, es necesario reconsiderar el lenguaje utilizado para acercarme a los y las estudiantes, para presentar un concepto o un conocimiento, es decir, es necesario que como maestros reflexionemos sobre cómo damos la clase, qué palabras utilizamos para compartir nuestros saberes y conocimientos, ya que en ocasiones olvidamos hacia quien nos dirigimos y para mi caso, creo que el contexto universitario nos propone una lógica más académica, de la cual la escuela se separa por completo.

Así pues, sobre lo anterior, Barriga y Hernández (2010) comentan lo siguiente: “La orientación explicativa, el docente trata de comunicar conocimientos, y en este sentido, utiliza una serie de estrategias encaminadas a promover la adquisición, elaboración y comprensión de los mismos. De forma más explicativa, (...) los profesores usan dos clases de estrategias discursivas: a) las dirigidas a cómo organizar el discurso, lo cual tiene que ver con elegir una o varias estructuras organizadoras (superestructura) y darle direccionalidad y sentido lógico, y; b) aquellas que se dirigen a clarificar los contenidos lo cual se relaciona con el uso de definiciones adecuadas, ejemplificaciones y reiteraciones o reformulaciones de lo expuesto” (pg. 133). Con lo anterior, podemos reconocer como los maestros estamos en la obligación de reconsiderar y pensar lo que se trabajara en el aula de clase, no sólo con relación al grupo al cual esté dirigido, más allá de la direccionalidad o el sentido lógico de la exposición, es pertinente, reconsiderar el discurso utilizado en las clases, en torno, a las capacidades de los y las estudiantes. Este discurso, como bien lo proponen Barriga y Hernández, se debe ligar con ejemplificaciones sencillas, concretas, con definiciones simples y no tan estructuradas, además, de constantemente reiterar y reformular lo expuesto con otros ejemplos o experiencias, bien sea del maestro o de los mismos estudiantes.

Por último, y muy relacionado con la dificultad anterior, debemos

la clase algunos textos con el propósito de movilizar algunos saberes en los y las estudiantes. Sobre tales aspectos, se escogieron para abordar de la comunidad Mexica el mercado de Tlatelolco, buscando visibilizar algunas prácticas de intercambio y productivas que lograron desarrollar las comunidades. Por parte de la civilización Maya, se abordó dicha comunidad desde la perspectiva de la astronomía, la cual, permitió reconocer los avances en las producciones de calendarios y cómo estos mismos, configuraron la vida de esta civilización y sus diferentes avances, en gran medida, se abordaron sus construcciones arquitectónicas. Sobre la civilización Inca, se trabajó desde la organización sociopolítica y la división territorial del Tawantinsuyu, con el objetivo de dar a conocer el gran desarrollo de la civilización andina en materia de administración y producción de recursos, en temas como el trabajo y la organización familiar, además, se trabajó un poco sobre las relaciones de poder de la civilización Inca. Por último, se habló acerca de la comunidad Tayrona, a partir de sus producciones orfebres, cerámicas y arquitectónicas, en tanto, se problematiza su relación con la naturaleza y sus construcciones amigables con la misma. Sobre las civilizaciones, antes de abordar cada civilización se tenía preparado leer un pequeño texto de movilización de saberes y que intentaron conectar la clase anterior con la civilización a trabajar, se llevaron tres fragmentos de texto, de los cuales en ambos grupos solo se pudo leer uno cada grupo. Por otra parte, además de los textos, se prepararon algunos vídeos, en total tres vídeos que buscarán mostrar de manera visual los aspectos abordados de las comunidades; de los tres vídeos preparados, solo se proyectaron dos vídeos por razones de tiempo.

Para terminar la sesión de clases, se preguntó a algunos estudiantes sobre qué les pareció más relevante de la socialización, que no conocían y que conocían antes, por otra parte, es preciso mencionar; que en un ambiente general el grupo participó en gran medida, algunos estudiantes respondieron preguntas que quizás aprendieron con la observación del vídeo o ya traían dichos conocimientos, por ejemplo, la importancia de la Cordillera de los Andes para las comunidades andinas, también, una pregunta general de todo el grupo se relaciona con el tema de los rituales y los sacrificios humanos de las comunidades indígenas, la pregunta del ¿Por qué?; fue habitual sobre este tema. Cabe aclarar, que el maestro cooperador Jhorman siempre estuvo presente en la sesión de clases y en algunos momentos participó y realizó algunas preguntas a los y las estudiantes, como también, al maestro en formación.

Burbuja II

Debido a que en la primera sesión de clase, el grupo sobrepasó los 20 estudiantes, llegando a alcanzar los 22, ya que las dos burbujas del grupo se juntaron debido a que la profesora de matemáticas no pudo asistir ese día. Por tal motivo, en la segunda clase, solo se encontraban cuatro estudiantes en el aula de clase. Con este grupo, el desarrollo de la clase fue similar en gran medida, aunque al ser un grupo tan reducido la clase parecía más una conversación con los y la estudiante sobre los aspectos relevantes de las civilizaciones que ya han venido trabajando. Ahora bien, a diferencia del grupo anterior, quizás por este ser más reducido los y la estudiante estaban un

pensar nuevamente sobre el papel de una socialización o exposición meramente del maestro en la escuela, pues, es posible evidenciar cómo algunos estudiantes en ocasiones se dispersaron de la exposición; por tal motivo, si bien la exposición oral del maestro es una estrategia de la cual se debe echar mano en algunos momentos, es necesario que en gran medida dichas exposiciones sean creativas, interactivas y recursivas, con el objetivo de atrapar o invitar a los estudiantes a participar aún más en la socialización. Sobre el método o estrategia expositiva, Quinquer (2004) nos dice que deben utilizarse con moderación y combinarse con otras estrategias más centradas en el alumno. Pues por medio de estas se puede llegar a la contextualización e ilustración de una temática de mejor manera y dar un proceso de enseñanza más óptima.

Finalizando, al hacer o elaborar tales exposiciones de una manera más interactiva, no sólo estaríamos promoviendo una mayor participación de los y las estudiantes en el desarrollo de las clases, sino, además, es posible reconsiderar una mayor apropiación y reflexión de los conocimientos por parte de los estudiantes quienes al participar en la socialización, no son simples receptores de información y conocimiento, por el contrario, su papel activo implicaría un papel constructivo en el desarrollo de las clases.

<p>poco más disperso, parecía raro recibir una clase con tan poca gente.</p> <p>Con la segunda burbuja, la charla se complicó un poco más, los estudiantes no estaban tan motivados de la clase, al menos en su inicio, pues, adentrados en el tema, los cuatro estudiantes empezaron a realizar un sin fin de preguntas sobre las tradiciones sociales y culturales de las comunidades, en este punto, algunas preguntas se enfocaron en las relaciones culturales entre las comunidades, por ejemplo, sus dioses, sus tradiciones las cuales devienen históricamente, su lengua y su visión del mundo. En particular, hubieron dos momentos que generaron reflexiones diversas sobre las civilizaciones, el primero se basó en el diálogo intercultural el cual, los y la estudiantes asociaron con la música que hoy escuchamos, particularmente con el género de la “guaracha”; pues algunos estudiantes manifestaron que esta se creó en el municipio de Bello y que ahora en otros lugares también se escucha. Por otra parte, el segundo momento, se da cuando se estaba hablando de las lenguas o idiomas desarrollados por las comunidades originarias, en donde, un estudiante realizó la siguiente pregunta: ¿Por qué nosotros hablamos español y en Brasil se habla portugués?</p> <p>Esta pregunta, movilizó al reducido grupo, pues todos posteriormente se hicieron la misma pregunta. Sobre esta pregunta, se le propuso al estudiante que la generó, que investigara o indagara sobre el <i>¿por qué?</i>; de tal particularidad en el territorio latinoamericano. Sobre los aspectos relacionados con el contenido y las actividades propuestas para la clase, estas están relacionadas con lo trabajado con la primera burbuja. A diferencia del grupo anterior, este encuentro estuvo más tranquilo y conversador que el anterior.</p>	
<p>Referencias bibliográficas</p> <p>Arce, E. (2006). La exposición oral: imperativo para los nuevos graduados. <i>Innovación Educativa</i>, 6(33), 25-32.</p> <p>Barriga, F., & Hernández, G. (2010). <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista</i>. México: McGraw-Hill Interamericana.</p> <p>Carretero, M., & Limón, M. (1997). Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias sociales y la Historia. <i>Construir y enseñar en Ciencias sociales y la Historia</i> (pp.33-62). Buenos Aires, Argentina: Aique.</p> <p>Guzmán, M. (2011). El vídeo como recurso didáctico en educación infantil. <i>Pedagogía infantil</i>, 10, 132-139.</p> <p>Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. <i>Íber</i>, 40, 7-22.</p>	

Anexo 2: Ficha analítica para la revisión y análisis de contenido

Cod. Ficha:		
Nombre de quien realiza la ficha:		
Título:		
Autor:		
Datos biográficos:		
Tipo de material:	Ubicación del material:	Editorial:
Lugar de edición:	Fecha:	Fecha de realización:
N° de ficha:	N° de texto:	N° de págs. Texto:
Referencia bibliográfica:		
Conversiones cromáticas: Naranja: Habilidades de pensamiento crítico Verde: Planteamientos sobre los PSR Azul: Enseñanza de la historia reciente Rojo: Desapariciones forzadas en Colombia		
Intertextualidad:		
Tesis y/o ideas centrales que el autor/autora plantea en el texto:		
Categorías de análisis y/o conceptos centrales desarrollados en el texto:		
Habilidades de pensamiento crítico abordadas en el texto	Relaciones teóricas entre los problemas socialmente relevantes y el pensamiento crítico abordadas en el texto	
Principales conclusiones –o consideraciones–planteadas por el autor/autora del texto:		
Hipótesis (supuestos) y/o preguntas que nos surgieron de la lectura del texto:		

Observaciones personales e interpretación:
Lecturas complementarias:

Anexo 3: Diario de campo/pedagógico

Identificación de la clase orientada	Clase N°:	Grado:	Maestro/maestra Observado/da:	Fecha:
<p><i>Diario de campo:</i> Descripción de los contenidos trabajados, de las principales actividades llevadas a cabo durante la clase y de las vivencias del grupo, como también las estrategias y prácticas del maestro/maestra.</p>		<p><i>Diario pedagógico:</i> Interpretación, con argumentos teóricos que apoyen sus comentarios y traten de encontrar una justificación posible a lo descrito en el diario de campo. <u>Dar prioridad a los asuntos relevantes para el proceso.</u></p>		

Anexo 4: Guión entrevista

Perfil del maestro/maestra entrevistado/da

El maestro/maestra entrevistado ha sido egresado del pregrado en Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias sociales de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia. Los maestros se encuentran trabajando en el sector público, en el municipio de Bello, tanto, en los grados de básica primaria, básica secundaria y educación media.

Objetivo: Describir las prácticas, estrategias y experiencias del maestro/maestra de ciencias sociales en la Institución Educativa Villa del Sol en cuanto a la enseñanza de contenidos basados en problemas socialmente relevantes y su percepción, concepción y discursos sobre el abordar las desapariciones forzadas en el aula de clase.

Pregunta inicial

Esta conversación busca conocer sobre las prácticas de enseñanza que como maestro o maestra de ciencias sociales en la escuela han atravesado su formación tanto profesional como personal. Además, nos inquieta saber que prácticas, estrategias y experiencias de enseñanza han configurado su práctica pedagógica y su relación con la escuela. En ese sentido, buscamos acercarnos a aquello que lo o la movilizan al momento de escoger los contenidos trabajados en el aula de clase, más allá de normativa curricular, que tipo de fuentes indaga, como comprende el proceso de enseñanza y aprendizaje y las relación de los y las estudiantes con este proceso. Así pues, en este primer momento nos interesa conocer, además, que percepción tiene usted del ser maestro/maestra de Ciencias sociales en la escuela.

Preguntas guía:

Nos puede compartir, ¿Cómo llega a reconocer el contexto social, cultural, político y económico de la población en la que interviene en sus clases?

Es posible que nos describa, ¿Si ha logrado identificar las problemáticas que atañen la realidad social, en la cual están sus estudiantes se encuentran inmersos? ¿Qué problemáticas considera que influyen más en la vida de los y las estudiantes?

Puede hablarnos sobre, ¿Cómo construye sus planeaciones de clase? ¿Tanto con el contenido que se enseña como las actividades de clase?

A partir de su experiencia profesional y personal ¿Cuál ha sido su relación o conoce el enfoque teórico/metodológico de los problemas socialmente relevantes?

Puede comentarnos ¿Qué experiencias de trabajo ha tenido en el aula de clase con el enfoque de los Problemas socialmente relevantes?

Con lo anterior ¿Qué consideraciones puede tener con respecto a trabajar problemas sociales relevantes en el aula de clase? ¿Cree que esto repercute o influencia en algunos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué significa aquello para los y las estudiantes?

Si nosotros fuéramos sus estudiantes ¿Qué estrategias de enseñanza y aprendizajes podría construir para permitir un proceso de enseñanza más crítico y reflexivo?

Podría compartirnos sus concepciones y percepciones acerca de trabajar en el aula de clase las desapariciones forzadas en Colombia ¿Qué opiniones tiene con respecto a este tipo contenido y su enseñanza en la escuela?

Si se trabajara las desapariciones forzadas en Colombia como un contenido escolar ¿Qué estrategias y metodologías construiría o llevaría a cabo para trabajar el contenido en el aula de clase?

Considera posible/oportuno trabajar/abordar las desapariciones forzadas en Colombia desde el enfoque de problemas socialmente relevantes ¿Puede ser posible una formación en el pensamiento crítico de los y las estudiantes a partir de la enseñanza de este tipo de contenidos?

Anexo 5: Taller investigativo

TALLER INVESTIGATIVO	
Objetivo: Proponer una estrategia didáctica que busque acercarse a la desaparición forzada en Colombia desde el enfoque de problemas socialmente relevantes para la formación de habilidades de pensamiento crítico en el marco de la enseñanza de la historia reciente.	
Pregunta orientadora: ¿Cómo construir una estrategia didáctica que busque acercarse a la desaparición forzada en Colombia desde el enfoque de problemas socialmente relevantes para la formación de habilidades de pensamiento crítico en el marco de la enseñanza de la historia reciente?	
Maestros investigadores: Davison Humberto Alvarez Calle Juan Mauricio Hernández Arango	
Participantes	Grado 11. Institución Educativa Villa del Socorro
Categorías de Análisis	Habilidades de Pensamiento Crítico Problemas Socialmente Relevantes Desapariciones Forzadas en Colombia Enseñanza de la Historia Reciente Pedagogía de la Memoria

PRIMER MOMENTO:		
Lugar: Institución Educativa Villa del Sol	Fecha: 17/05/2022	Hora: 10:00 am – 12:00 pm
Objetivo de la sesión: Identificar los saberes, experiencias, conocimientos o desconocimientos previos de los y las estudiantes con respecto a contenidos como el conflicto armado colombiano y las desapariciones forzadas en Colombia.		
Recursos: Fotocopias. Imágenes (impresas). Narrativa sobre las memorias de las desapariciones forzadas en Colombia.		

Propuesta de trabajo:

Para el primer momento del taller, se propone realizar un cuestionario tipo KPSI, tanto abierto como cerrado, el cual permita reconocer e identificar los saberes previos de los y las estudiantes. Por lo anterior, se recomienda a los y las estudiantes responder cada uno de los enunciados a conciencia. Recordando que, este tipo de cuestionarios no tiene ninguna calificación, este sólo proveerá información sobre los prerrequisitos de aprendizajes. Los cuestionarios que se realizarán en este primer momento serían:

Formato del cuestionario KPSI

Nombre: _____

Fecha: _____

Cuestionario cerrado

Con esta herramienta, se busca reconocer el nivel de conocimiento que se posee con referencia a un contenido específico, y que serían un punto de partida para los saberes y contenidos a retomar en la propuesta de investigación.

Contenido: Las desapariciones forzadas en Colombia

Poner en el lugar correspondiente de CONOCIMIENTO si:

1. No lo conozco
2. Sé un poco
3. Lo reconozco, pero no lo entiendo
4. Lo entiendo
5. Lo sé y puedo explicar

CONCEPTO	CONOCIMIENTO	EXPLICACIÓN B
Conflicto Armado Colombiano		
Desapariciones Forzadas		
Problema Social		
Memoria		
Tiempo Histórico		
Pensamiento Crítico		
Olvido		
Perdón		
Violencia		
Justicia		
Paz		

Cuestionario abierto

Esta propuesta no evaluativa está orientada para reconocer los puntos fuertes y no tan fuertes con respecto a ciertos contenidos a desarrollar en un futuro. (El uso de dibujos y esquemas para explicarse está permitido)

1. ¿Has escuchado sobre alguna experiencia del conflicto armado en el país? ¿De parte de quien o quienes las has escuchado? O, por el contrario ¿No has escuchado nada?

2. Para ti ¿A qué hace referencia la condición de víctima? Y, ¿Qué significaría, entonces, la condición de desaparecido?
3. Consideras, ¿Qué en nuestro país estamos atravesando un periodo de posconflicto? O, por otra parte, ¿Aún estamos en medio de un conflicto?
4. ¿Has visitado o escuchado algún museo, teatro o alguna exposición artística que retomen las memorias de las víctimas del conflicto armado colombiano? ¿Qué piensas de estos lugares de memoria?
5. Lee atentamente y, con base a la siguiente narrativa, compártenos ¿Cuál es tu opinión acerca de los trabajos de memoria y de la importancia de mantener “vivo” al desaparecido?

El vuelo de la guacamaya en Aguazul

Ésta es la historia de María Edilma Sotelo de Valbuena, esposa de Saúl Valbuena Sánchez y madre de Lina Patricia Valbuena, dos de los 2.500 desaparecidos forzosamente que hay Casanare, y que fueron recordados el pasado 29 de mayo con un mural en el municipio de Aguazul.

Un joven tomó un pincel para colorear una guacamaya roja, azul y amarilla, como los colores de la bandera colombiana, aunque en esta ave predomina el escarlata, tal vez porque es mayor la sangre derramada que el oro entregado a las comunidades. Mientras pintaba recordaba a su tía Lina Patricia, una joven de 17 años desaparecida forzosamente, en embarazo, el 13 de septiembre de 2001 junto a su padre Saúl Valbuena.

En la casa de la familia Valbuena era común encontrar una hermosa guacamaya roja que lo único que sabía decir era el nombre de su dueña: “Lina”, “Lina”, repetía día y noche. Sin embargo nadie sabe dónde está el ave que alzó el vuelo a los tres días de desaparecer forzosamente Lina.

El 13 de septiembre de 2001, las Autodefensas Unidas del Casanare decidieron irrumpir en el municipio de Aguazul y llegar hasta la casa de la familia Valbuena; iban en busca de Saúl, un campesino de 46 años amante de la agricultura y la fauna silvestre. Se lo llevaron junto a Lina, su hija menor. Este hombre era el motor de la casa, un ser responsable que dedicaba su tiempo a cuidar de su esposa María Edilma Sotelo de Valbuena y sus cuatro hijos. “Se preocupaba mucho por mi salud, siempre estaba pendiente”, dice María Edilma entre la nostalgia y las lágrimas que le provoca recordar al hombre que la enamoró con cartas y detalles.

Casi 14 años después de tan tormentoso día en que se desvaneció la imagen física de sus seres queridos, María se encuentra en la sala de su casa reunida con otras víctimas de la desaparición forzada. Allí realizaron un mural en homenaje y memoria de sus familiares. Todos fueron convocados por la Fundación Yovany Quevedo Lazos de Vida, quienes organizaron este año el primer encuentro regional de víctimas de desaparición forzada en Casanare con el apoyo del Centro Nacional de Memoria Histórica.

Frente a la pintura, María refleja la vida de su esposo en un venado. “Ese venado significa que a mi esposo le encantaba mucho el campo, y él soñaba con tener un venado. Él cuidaba los venados de una finca y se encariño mucho con esos animales, era feliz con ellos”, explica esta mujer sobre el dibujo que hizo en memoria de su marido. El venado no es el único animal que alude a esos seres queridos en esta obra de arte realizada por las víctimas; está la guacamaya que hizo el nieto de María para recordar a su tía Lina, hay árboles, ángeles, caballos y soles; todos llenos de color y vida como la última vez que vieron a sus seres arrebatados por la violencia.

El sol todavía no se oculta tras las montañas que rodean al municipio de Aguazul. Son las cuatro de la tarde y las víctimas del municipio caminan desde donde será su parque de la memoria hasta el parque principal. Quieren ser vistos por todos, quieren que el pueblo se dé cuenta de este flagelo y los apoye en su lucha y dolor por buscar los desaparecidos de la región.

Entonces María Edilma apareció entre la muchedumbre sosteniendo una pancarta con las imágenes de su esposo e hija. En ella se leen dos escritos que hizo esta mujer un día sentada sobre un chinchorro: “cuando la tristeza se apoderó de mí, decidí escribirles una carta a cada uno -a su esposo e hija-, soy una mujer sin estudio que el dolor la llevó a plasmar el dolor en un papel”. La idea era mantenerlos siempre vivos, que no desaparezcan de sus recuerdos.

Aunque ya caía la noche, el parque principal de Aguazul ya tenía su propia luz con el jardín artístico de la memoria y el mural en homenaje a los desaparecidos. Un día para recordar, para no olvidar. Retomado de:

<https://centrodememoriahistorica.gov.co/tag/desaparicion-forzada/page/2/>

Experiencias estéticas de la memoria

¿Qué emociones y sensaciones te movilizan la siguiente secuencia de imágenes?



Recuperado de: <https://www.proclamadelcauca.com/el-testigo-la-vision-del-conflicto-en-la-camara-de-jesus-abad-colorado/>

Pendientes/compromisos:

Para el próximo encuentro les solicitaremos a los y las estudiantes que nos compartan una fotografía que para ellos y ellas represente las desapariciones forzadas en el país.

SEGUNDO MOMENTO:

Lugar: Institución Educativa Villa del Sol

Fecha: 24/05/2022

Hora: 10:00 am – 12:00 pm

Objetivo de la sesión:

Reconocer las desapariciones forzadas en Colombia como un problema socialmente relevante y su pertinencia como un contenido formativo en las clases de Ciencias sociales.

Recursos:

Lana
Aguja
Fotografías
Tela
Marcadores
Tablero

Propuesta de trabajo:

Reconociendo las imágenes o fotografías, como objetos materiales que en cierto modo nos permiten dar un sentido de continuidad al devenir humano, pero también, como elementos que dan cuenta de ciertos cambios y permanencia en las sociedades humanas.

En este espacio, teniendo presente el compromiso del taller anterior, en donde, los y las estudiantes traerían fotografías que representan para ellos y ellas las desapariciones en el país, con el propósito de que sean compartidas por ellos y ellas a partir, de la construcción grupal de una colcha de retazos.

En este sentido, el segundo momento del taller tratará de convocar a los y las estudiantes a reconocer las memorias, los recuerdos y las experiencias de guerra de las víctimas del conflicto armado, en específico a las víctimas de las desapariciones forzadas; compartiendo las fotografías en el grupo, tanto, su experiencia eligiendo la imagen, como también, lo que cada imagen significa para cada estudiante.

Por otra parte, luego de que cada estudiante comparta su sensaciones sobre la fotografía y, sean ubicadas en la colcha de retazos, trataremos de finalizar el segundo momento del taller, realizando las siguientes preguntas:

<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué elegiste la imagen? - ¿Qué te atraviesa la imagen? - ¿De dónde salió la imagen que elegiste? - ¿Qué elementos de la imagen asocias con la desaparición forzada en el país? - ¿Consideras que la imagen transmite un testimonio?
Pendientes/compromisos:

TERCER MOMENTO:		
Lugar: Institución Educativa Villa del Sol	Fecha: 31/05/2022	Hora: 10:00 am – 12:00 pm
<p>Objetivo de la sesión: Implicar a los/las estudiantes en actividades y ejercicios de enseñanza que retomen las desapariciones forzadas como un contenido formativo desde diversas fuentes de conocimiento.</p>		
<p>Recursos: Fotocopias Fragmentos de textos Fotografías Noticias Narrativas testimoniales Canciones Hojas de block Lápiz Lapicero Colores</p>		
<p>Propuesta de trabajo:</p> <p>Durante esta parte del taller, los investigadores dividieron el grupo en cinco subgrupos. Cada subgrupo será asignado con un número del 1 al 5. En este sentido, se compartirán 5 recursos diferentes que hablan o abordan las desapariciones forzadas en Colombia, 1 recurso para cada subgrupo. El propósito es que por medio del insumo los/las estudiantes discutan sobre este, también retomen algunas discusiones del segundo momento del taller investigativo. Posteriormente, los/las estudiantes realizarán una producto -el cual ellos/ellas decidan- de los que signifique y sintieron con los textos, fotografías o canciones. Cada elaboración será marcada con el número de subgrupo asignado y el insumo correspondiente. Los recursos serán los siguientes:</p> <p>Fragmento de texto: No hay peces en el río</p> <p>A media noche, la brisa es propicia para la faena. En el lance de la familia López algunos remiendan redes y otros se hacen al agua. La embarcación es una canoa estrecha y alargada, labrada en el vientre de una ceiba. Los pasajeros se acomodan uno tras otros. Ninguno lleva chaleco o flotador. Camisetas raídas y pantalones cortos son la única rudimentaria. No hay joyas adornando los cuellos, anillos rodeando dedos o relojes para ver cómo minuterero y segundero se alinean a las doce. Lámparas aseguradas con elásticos a las cabezas de los pescadores son su única dotación. Los pies se hunden en el fondo mohoso de madera expuesta a la intemperie. El capitán, sin más distintivo que su voz de lobo viejo, ordena navegar.</p> <p>Las bombillas que dan luz sobre el puente que une a Berrío con Olaya me ayudan a ver las orillas del gran río por el que nos internamos ahora. El agua del Magdalena es insípida y tibia, aunque ahora el viento trae una lluvia fría que aporrea mi cara. Saúl Polo, el capitán de 65 años, ha escogido el centro de los quinientos metros que son su línea de pesca para detenerse. Ciro Bedoya, 24 años en el río, tira la cuerda de la que pende un peso de plomo para anclar. Wilder Sierra, que aprendió primero a nadar que a caminar, mantiene la posición remando a veces. Y César, de 12 años, se laza al agua para estirar la red y asegurar sus extremos</p>		

con cubos pesados para que no la arrastre la corriente.

Tres siluetas delgadas de pie en la canoa y un niño flotando a la espera de que caiga la presa, es lo que veo. Lo demás son aguas oscuras que se iluminan con los rayos de una tormenta lejana. No se escuchan los truenos. Saúl, Ciro, Wilder y César no necesitan verse ni hablar para entenderse. Vigilan el agua. Atentos al cambio de la corriente, el aleteo, al revolcón en la profundidad. Giran las cabezas hacia el punto de la novedad y los farolitos dejan ver las huellas de alguna caza en el agua. Sin noticia regresan a sus pensamientos remotos, a su silencia imperturbable de hombres de río y de la noche.

“El agua seda”, recuerdo a una isleña diciéndolo frente al mar. Apacigua, serena, calma, debería concluir al ver a los tres pescadores y al niño buzo esperando, atentos, el ajetreo de un pez al tratar de liberarse de la red. Comienza abril y hace una semana debieron colgar redes para no interrumpir el ciclo natural del apareamiento. Me han contado que los peces bajan desde Honda rumbo a las ciénagas que forma el Magdalena antes de encontrarse con el mar. Las hembras, en la flor del río, descubren su aparato reproductor y los machos con apenas un roce fecundan los huevos, explican los pescadores. Las arrastran hacia tierras anegadas donde queda a salvo mientras crecen y se aventuran por la corriente del río más largo de Colombia.

Entonces será tiempo de subienda y Saúl recordará la feliz jornada de 1957 cuando pescó trescientas arrobas de bagre con apenas un chinchorro. Pero hoy es víspera de veda y no quedan casi presas en el río.

La lluvia arreciaba. El viento mece la canoa y el silencio de la madrugada se impone. Agacho la cabeza para no ver la corpulencia del río que sacude la embarcación. Una voz casi extinguida anuncia que hay pesca. Abro los ojos cuando ta César ha vuelto de la profundidad para anunciar que se trata de un pez grande. Lo ha visto pese a la oscuridad aguas abajo. Los hombres maniobran un extremo de la red. El niño vuelve al agua. Me explican que va a concluir el animal hasta nosotros. Al sumergirse no deja ni una estela. Parece un animalito de agua. No hay aspavientos. Solo miradas fijas en la corriente. Wilder dirige su lámpara a la superficie, ubica a César y lo guía con un rayo tenue. A la voz de los tres, los hombres levantan el manto de la red vuelto un nudo. Lo descargan en el fondo de la embarcación. Ciro desenvuelve las cuerdas, y dice que le gusta asegurar la pesca.

A mis pies un ser del río abre y cierra la boca. Lo examinan con la luz de las tres lámparas y confirman lo que el tamaño predecía. “Es un bagre”, dice Wilder. Saúl me da las gracias por traerles la suerte encarnada en los veintiocho kilos de una hembra formidable. Ciro procede a inmovilizarla para que la canoa no zozobre con su lucha de pez fuera del agua. El niño vuelve a su trabajo de vigilante anfibio y los otros dos a atisbar desde popa y proa. Ciro acaricia la piel fría y cerosa del animal. Me confiesa que no le gusta ir a bordo, sino permanecer en el agua entendiéndose con los bocachicos que saltan como atletas y brillan como moneda de plata.

“La pesca ni siempre es buena”, dice Ciro buscando mis ojos. Todavía era un niño cuando el río dejó de parecerle el paraíso. Sintió que la red se templó y con sólo mirar a su padre supo que debía sumergirse, nadar hasta el punto de tensión, valorar la presa y subir para dar aviso. Lo visto no le pareció conocido. Se acercó, lo palpó y supo que no era la piel del animal del río. Con solo tocarlo, las carnes se deshacían, lo rodeó a nado y lo exploró. Era el cuerpo de un hombre boca arriba, desnudo, con la cabellera revuelta y los dedos descarnados. Sólo en la superficie, cuando recuperó el aliento, se dio cuenta de que lloraba como el niño que era. Se echó a flotar lloriqueó mirando al cielo, de espaldas al agua que lo arrastraba. Después de un suspiro hondo, retornó al seno del río con la pena de haber perdido la inocencia. Liberó el cuerpo de la red y dejó que la corriente se lo llevara.

En Puerto Berrío está prohibido pescar los muertos del agua; que alguien les dé sepultura, que alguien, incluso, les llore.[1] Ciro lo sabe desde la primera noche que se hizo al río y ensayó a orientarse en la oscuridad hace más de veinticuatro años. Sus tíos escucharon la orden por boca de su abuelo hace cuarenta años. Y al viejo se lo advirtieron hace sesenta y tres, cuando el río se convirtió en el cementerio de los asesinados en caseríos chiquitos como Aipé, Purificación, Suárez, Nariño, Alvarado, Beltrán; y en pueblos grandes tipo Neiva, Natagaima, Girardot, Puerto Salgar, LA Dorada, Puerto Triunfo, Puerto Boyacá, Puerto Berrío.

Desde hace veinte años los hombres apostados en las orillas del Magdalena repiten la historia de José Rodolfo Acosta como si fuera una parábola. La escuché esta mañana en un café vecino a la iglesia y ahora presto oído a cómo la relata Ciro. Le contaron que Acosta salió con un amigo a pescar un domingo en la mañana. Al momento de tirar el plomo, en una revuelta del río cerca de Puerto Triunfo, Acosta sumergió el remo y en lugar de arena sintió un lecho blando, como de algodón. Al mover la pala, cuerpos humanos recién asesinados salieron a flote. Dicen que las extremidades desmembradas todavía sangraban. Los pescadores fueron testigos del horror que espanta, enmudece, paraliza. Un día después, cuando recobró la voz, Acosta denunció lo visto. Veinticuatro horas más tarde, el 25 de septiembre de 1991, lo mataron con la carga de un fusil. Retomado de: Nieto, P. (2019). Los escogidos. Universidad de Antioquia.

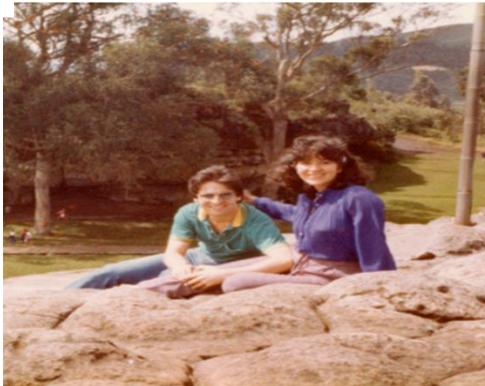
Nota periodística: El salón del “Nunca Más”

El mural de fotografías, así como las bitácoras, son el núcleo del lugar. En el primer caso, las fotografías del mural se organizan del siguiente modo: en un lado las fotografías de personas asesinadas y en otro las de personas desaparecidas. Esta distinción es clave, pues en el caso de la desaparición forzada las personas no están, propiamente, ni vivas ni muertas (128 personas según la cifra oficial para el municipio de Granada). Para los visitantes ajenos a la comunidad, como en mi caso —perteneciente sí a la categoría de público—, se realiza una visita guiada: en el recorrido se va construyendo la identidad de las víctimas, las estadísticas se convierten en rostros y los rostros no sólo son el indicio de una injusticia sino la evidencia de una vida: la identidad se restituye mediante la narración de una biografía, una vida vivida, con relaciones y afectos.

Esta cualidad de las imágenes se evidencia aún más en las bitácoras. Son unos álbumes con la fotografía de la víctima y hojas en blanco que familiares y amigos van llenado. Es una forma de comunicación con el ser querido perdido. Se sabe que un proceso de duelo no tiene que ver con “superar” una pérdida sino con la capacidad de vivir con ella. Esa es la distinción planteada por Freud (1996) entre el duelo y la melancolía: en el duelo, se llora a los muertos; en la melancolía, se muere con ellos. Y como más que un museo el Salón es, simbólicamente, un cementerio, los visitantes lloran cuando lo visitan. Como ya se ha señalado, allí se manifiesta públicamente el dolor individual posibilitando la construcción de un diálogo de duelos. En ese sentido el Salón crea el *marco* para que la pérdida sea asumida; en otras palabras, ocupa el lugar del tercero que testifica tal pérdida: la *reconoce*, la *registra* y la *representa*.

El tercero que testifica confirma la existencia de la pérdida y le asegura al doliente que los hechos, en este caso de violencia extrema, sean reconocidos públicamente, es decir, que se reconozca que los acontecimientos realmente ocurrieron. Pensemos, nuevamente, en las crisis del lenguaje y las formas de representación en las experiencias traumáticas vividas por una comunidad: para los sobrevivientes parece que lo acontecido no fuera real y que estuviera más allá de la propia imaginación, la sensación de que no existen palabras para dar cuenta de lo ocurrido, pues el evento es tan fuerte que quiebra los lazos emocionales y sociales que le dan sentido a la propia existencia del “yo”. En el caso de las masacres es común que un sobreviviente haya perdido a sus hijos, sobrinos, nietos... Ante tal quiebre deben buscarse formas de reconfiguración de sentido. Esa es una de las funciones del Salón del Nunca más: la construcción de memoria colectiva. Recuperado de: <https://esferapublica.org/nfblog/vidas-expuestas-caso-memoria-salon-del-nunca-mas/>

Fotografías: Ausencia





Crónica: La desaparición forzada y ejecución extrajudicial de Álix Fabián Vargas Hernández

A partir del 7 de agosto de 2008, cuando se encontraba en su sitio habitual de trabajo en la ciudad de Tunja, Álix Fabián Vargas Hernández fue desaparecido forzosamente. Posteriormente, fue conducido a la zona rural del municipio de Onzaga (Santander), donde fue ejecutado extrajudicialmente. Despojado de sus documentos de identidad, sus victimarios colocaron junto a su cadáver un documento de identidad correspondiente a otra persona, así como una pistola, granadas y folletos del grupo guerrillero Ejército de Liberación Nacional (ELN). El 10 de agosto de 2008, el Ejército Nacional expidió un comunicado público informando que en combates con el ELN había sido dado de baja en el corregimiento de Susa, municipio de Onzaga, un “terrorista” integrante de este grupo armado en el marco de la operación militar “Jungla”. Según el propio comunicado del Ejército Nacional, la supuesta muerte de combate había sido la obra de miembros del Grupo de Caballería Mecanizado No. 1 “General José Miguel Silva Plazas”, adscrito a la I Brigada del Ejército Nacional. Luego de buscar asiduamente a Álix Fabián Vargas Hernández y acudir a varias dependencias oficiales, finalmente en noviembre de 2008 la familia Vargas Hernández pudo encontrar a su ser querido luego de un tortuoso camino.

La Terminal de Transportes de Tunja y los “falsos positivos”

En la Terminal de Transportes de Tunja, lugar a donde llegó a trabajar Álix Fabián Vargas, habían desaparecido varias personas, quienes posteriormente aparecían muertas y presentadas como “dadas de baja en combate” por parte de miembros de la Fuerza Pública. Se tiene conocimiento que en marzo del 2008 el joven Mauricio Hernández Cuadrado, quien:

Ocasionalmente trabajaba como revolador [con este apelativo se conoce a la persona que trabaja subiendo y bajando equipaje de los buses] y a quien conocían como ‘Patillas’, desapareció de ese lugar y días más tarde fue presentado por el Batallón Tarqui como guerrillero muerto en combate en la vereda Cómeza Bajo, de Socotá.

El juzgamiento de estos hechos le correspondió al Juzgado Único Especializado de Santa Rosa de Viterbo, bajo el radicado 2008 - 0040, autoridad judicial que condenó a 56 años de prisión, 5.583 salarios mínimos legales mensuales vigentes de multa e inhabilidad por 20 años para ejercicio de cargos públicos a dos militares del Batallón de Artillería No. 1 “Batalla del Portete de Tarqui” (más conocido como Batallón Tarqui) de la I Brigada como coautores del delito de homicidio en persona protegida en concurso heterogéneo con secuestro agravado. Durante el proceso penal se comprobó que la víctima no tenía ningún tipo de vínculo con grupos armados y que su condición de trabajador informal fue aprovechada por los militares, quienes mediante engaños la trasladaron desde la Terminal de Transportes de Tunja hasta un alejado paraje en donde fue ejecutado extrajudicialmente. Tanto el lugar de los hechos como la época de ocurrencia de los mismos guardan una significativa similitud con la desaparición forzada y posterior ejecución extrajudicial de Álix Fabián.

También existen más denuncias sobre jóvenes desaparecidos desde el año 2007 en la Terminal de Transportes de Tunja. En similares circunstancias, el 10 de febrero de 2007 tropas adscritas al Batallón Tarqui, con sede en Sogamoso (Boyacá), reportaron haber dado de baja a dos personas sin identificar en medio supuestos combates contra miembros del grupo guerrillero Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Investigaciones posteriores permitieron determinar que los cuerpos de estos dos individuos correspondían a los de Pedro Jesús Vega y Carlos Eduardo Numpaque, quienes el día anterior, entre las 12:00 de la noche y la 1:00 de la madrugada, cuando se encontraban en inmediaciones de la Terminal de Transportes de Tunja, fueron forzados a abordar un vehículo de color blanco y desaparecidos.

Durante esa época, varias personas fueron desaparecidas en circunstancias similares. Algunos de estos desaparecidos posteriormente resultaron ejecutados extrajudicialmente. Pero lo que llama la atención es el hecho de que en estos últimos casos las víctimas compartían una misma característica: habían sido presentadas como integrantes de grupos armados o de la guerrilla “dados de baja en combate” por miembros de la Fuerza Pública. Las dudosas circunstancias en las que habían perdido la vida, el reclamo de sus familiares, el alto número de casos similares en distintas partes del país, etc. despertaron la curiosidad de los medios de comunicación. En medio de la polémica por la responsabilidad de miembros del Estado en estas ejecuciones extrajudiciales de civiles, a finales de octubre de 2008 fueron destituidos de sus cargos 19 oficiales y 7 suboficiales del Ejército Nacional por su presunta participación en la desaparición de 11 jóvenes del Municipio de Soacha (Cundinamarca), que fueron encontrados muertos en Ocaña (Norte de Santander) y reportados por el Ejército Nacional como “dados de baja en combate”. Asimismo, los funcionarios encargados de las investigaciones subsiguientes han proferido varias órdenes de captura contra militares por su responsabilidad en los hechos. Tomado de: CNMH. (2013). Desaparición forzadas Tomo II: Huellas y rostros de la desaparición forzada (1979-2010). Imprenta Nacional

Canciones:

Rubén Blades. Desapariciones: https://www.youtube.com/watch?v=UMdZ_8N7BIw

Fito Páez. La Casa desaparecida: <https://www.youtube.com/watch?v=YHNivlHDV4>

Anexo 6: Consentimiento informado entrevista

Consentimiento informado para participación en investigación

La presente ficha de consentimiento tiene como propósito proveer de claridades a los participantes de la presente investigación y explicar la naturaleza de la misma, así como también, el rol que jugarán como participantes.

Entrevista semiestructurada

La presente investigación está conducida por los maestros en formación **DAVISON HUMBERTO ÁLVAREZ CALLE** y **JUAN MAURICIO HERNÁNDEZ ARANGO**, de la **UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**, cuyo objetivo general es analizar de qué manera abordar la desaparición forzada en Colombia desde el enfoque de problemas socialmente relevantes permite la formación de habilidades de pensamiento crítico en el marco de la enseñanza de la historia reciente.

Al acceder a participar en la presente investigación usted deberá responder unas preguntas desde su conocimiento, la intención es que sea una conversación en la que se puedan abordar los diferentes temas que conciernen a la investigación. El tiempo de la entrevista semiestructurada, será de aproximadamente 60 minutos. Lo que se diga en esta conversación, será grabado, para que dé lugar a que los docentes en formación a cargo de esta investigación, puedan transcribir, esto para facilitar que sea publicado, con fines académicos y sin ánimo de lucro.

Su participación en esta entrevista será **estrictamente voluntaria** La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán o eliminarán.

En el momento en el cual desee hacer alguna pregunta acerca de la investigación, está en todo el derecho de hacerla, a su vez, en el momento en que desee información de esta entrevista y su uso en la investigación, podrá solicitarlo a los investigadores, del mismo modo, en el momento en que alguna pregunta le parezca incómoda, o sea considerada impertinente, puede manifestarlo a los docentes investigadores en formación y/o no responder.

Yo _____, identificado con cédula de ciudadanía N° _____ de _____, declaro que he sido informado y se me explicado el carácter la investigación de tesis de pregrado de la Licenciatura en ciencias sociales, en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, titulada: *Las desapariciones forzadas en Colombia: Una posibilidad para la formación de habilidades de pensamiento crítico*, llevada a cabo por los docentes en formación **DAVISON HUMBERTO ÁLVAREZ CALLE** y **JUAN MAURICIO HERNÁNDEZ ARANGO**, con el fin de contestar el segundo objetivo específico de la investigación: *Describir las prácticas, estrategias y experiencias del maestro/maestra de ciencias sociales en la Institución Educativa Villa del Sol en cuanto a la enseñanza de contenidos basados en problemas socialmente relevantes y las desapariciones forzadas*, para así dar respuesta al objetivo general: *analizar de qué manera abordar la desaparición forzada en Colombia desde el enfoque de problemas socialmente relevantes permite la formación de habilidades de pensamiento crítico en el marco de la enseñanza de la historia reciente*.

Así mismo, puedo dar fe de, reconocer que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a los docentes en formación **DAVISON HUMBERTO ÁLVAREZ CALLE** y **JUAN MAURICIO HERNÁNDEZ ARANGO**, en los siguientes números telefónicos: 300 3681293 (Davison Humberto Álvarez Calle) y 322 5634051 (Juan Mauricio Hernández Arango) y/o con las asesoras del trabajo de investigación **MÓNICA MARCELA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ** y

LUISA FERNANDA OCAMPO OSPINA, a los números telefónicos: 320 6309696 (Mónica Marcela Hernández González) y 302 3606598 (Luisa Fernanda Ocampo Ospina). Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador a los teléfonos antes mencionados.

Firma del participante y cédula

Fecha

Anexo 7: Consentimiento informado taller

Consentimiento informado para participación en investigación

La presente ficha de consentimiento tiene como propósito proveer de claridades a los participantes de la presente investigación y explicar la naturaleza de la misma, así como también, el rol que jugarán como participantes.

Taller Investigativo

La presente investigación esta conducida por los docentes en formación **DAVISON HUMBERTO ÁLVAREZ CALLE** y **JUAN MAURICIO HERNÁNDEZ ARANGO**, de la **UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**, cuyo objetivo general es analizar de qué manera abordar la desaparición forzada en Colombia desde el enfoque de problemas socialmente relevantes permite la formación de habilidades de pensamiento crítico en el marco de la enseñanza de la historia reciente.

Al acceder a participar en la presente investigación usted deberá responder unas preguntas desde su conocimiento, la intención de responder el tercer objetivo específico de la investigación, el cual es, diseñar una estrategia didáctica que busque acercarse a la desaparición forzada en Colombia desde el enfoque de problemas socialmente relevantes para la formación de habilidades de pensamiento crítico en el marco de la enseñanza de la historia reciente, donde el instrumento a implementar es un taller. El tiempo del Taller es de 1 hora y 40 minutos. Los resultados del taller serán anónimos, con fines académicos y sin ánimo de lucro, así como, su participación en la investigación será estrictamente voluntaria.

Yo _____, identificado con CC__ TI_ PT__ RC__ N° _____ de _____, declaro que he sido informado y se me explicado el carácter la investigación de tesis de pregrado de la Licenciatura en Ciencias sociales, en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, titulada: *Las desapariciones forzadas en Colombia como un contenido escolar abordado desde el enfoque de problemas socialmente relevantes: Una posibilidad para la formación de habilidades de pensamiento crítico*, llevada a cabo por los docentes en formación **DAVISON HUMBERTO ÁLVAREZ CALLE** y **JUAN MAURICIO HERNÁNDEZ ARANGO**, con el fin de contestar el tercer objetivo: *Diseñar una estrategia didáctica que busque acercarse a la desaparición forzada en Colombia desde el enfoque de problemas socialmente relevantes para la formación de habilidades de pensamiento crítico en el marco de la enseñanza de la historia reciente*, para así ayudar a responder el objetivo general: *analizar de qué manera abordar la desaparición forzada en Colombia desde el enfoque de problemas socialmente relevantes permite la formación de habilidades de pensamiento crítico en el marco de la enseñanza de la historia reciente*.

Es así como hago constar que he sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a los docentes en formación **DAVISON HUMBERTO ÁLVAREZ CALLE** y **JUAN MAURICIO HERNÁNDEZ ARANGO**, en los siguientes números telefónicos: 300 3681293 (Davison Humberto Álvarez Calle) y 3225634051 (Juan Mauricio Hernández Arango) y/o con las asesoras del trabajo de investigación **MÓNICA MARCELA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ** y **LUISA FERNANDA OCAMPO OSPINA**, a los números telefónicos: 320 6309696 (Mónica Marcela Hernández González) y 302 3606598 (Luisa Fernanda Ocampo Ospina). Entiendo que una copia de esta ficha de

consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador a los teléfonos antes mencionados.

Nombre del representante del grupo

Firma y N° de documento

Fecha

Anexo 8: Fichas para la revisión y análisis del contenido documental

Link: <https://drive.google.com/drive/folders/1PNcQA5ZbhowBchzLzpdOtU6cIKtAKggX?usp=sharing>

Anexo 9: Transcripciones entrevistas

Link: <https://drive.google.com/drive/folders/17GAJHonJYgXux6awZniKxW3MgXQ8FyfP?usp=sharing>

Anexo 10: Estrategia didáctica

Link 1: https://drive.google.com/drive/folders/1IsdQLwsZUQFE52ex0TYUdoaDtttEZCAG?usp=share_link

Link 2: <https://drive.google.com/drive/folders/1kVtOqLShQxrNx9zvBjcw2bvocxgs202V?usp=sharing>