



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**La argumentación como propuesta para la formación sociopolítica en la
clase de Ciencias Sociales: Un acercamiento a debates críticos sobre la
construcción de una cultura de paz en Colombia**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Educación Básica con énfasis en
Ciencias Sociales**

SANDRA MILENA SEPÚLVEDA RAMÍREZ

Asesor(a)

BERTA LUCILA HENAO SIERRA

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
MEDELLÍN
2017



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

*"Mucha gente pequeña en lugares pequeños, haciendo cosas
pequeñas pueden cambiar el mundo"*

Eduardo Galeano



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



AGRADEZCO...

A Dios, por estar siempre presente en mi camino, ayudándome a aprender de mis errores y dándome fuerzas para no desfallecer.

A la Dra. Berta Lucila Henao Sierra, por acogerme en su línea de investigación, por su apoyo y orientación, que me permitió tener nuevos conocimientos a nivel teórico y práctico; por el tiempo dedicado, la paciencia y el afecto que ha tenido conmigo en cada momento.

A todas las personas que hacen parte de la Institución Educativa Pedro Claver Aguirre, quienes siempre estuvieron dispuestos a abrirme las puertas, para llevar a cabo este trabajo de investigación, en especial al coordinador de secundaria Ibsen Cossio Perea y al docente Cooperador Raúl Correa Domínguez, por confiar en esta propuesta.

A los estudiantes del grado 10 B, quienes me permitieron aprender a partir de sus saberes escolares, experiencias personales, anhelos e inquietudes; por su disposición para trabajar en medio de otras metodologías de enseñanza, por sus propuestas y sugerencias, y por hacerme parte de su vida escolar.

A la Universidad de Antioquia, la Facultad de Educación, al Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, por todas las oportunidades de aprendizaje que de alguna manera han aportado a este ejercicio de investigación.

A mis compañeros de la Línea de investigación: Escuela abierta y formación para la ciudadanía; a Magally, Daniela, Ana, Pamela, Camila y Ricardo porque con cada aporte y sugerencia permitieron que surgieran nuevas ideas y se cualificara mi trabajo.

A mis padres José y Martha por los valores que me han inculcado, por darme la oportunidad de estudiar y por haber sido cómplices en la idea de ser una profesional.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

A mi esposo Carlos y mi hijo Juan José por ser parte de mi vida, por sus palabras de apoyo y por entender cada una de mis ausencias.

¡Muchas gracias!



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Tabla de contenido	iv
Tabla de ilustraciones	v
Resumen	vii
Introducción	viii
Capítulo I: Contextualización de la investigación	¡Error! Marcador no definido.
1.1 Descripción del problema de investigación	10
1.2 Justificación	11
1.3 Preguntas orientadoras	13
1.4 Propósitos	14
1.4.1 Propósito general	14
1.4.2 Propósitos específicos	14
Capítulo II: Marco referencial	15
2.1 Antecedentes	15
2.2 Fundamentación teórica	20
2.2.1 Demandas actuales de la educación: un cuestionamiento al dogmatismo	20
2.2.2 El aprendizaje significativo crítico como estrategia para afrontar las problemáticas de la sociedad contemporánea	22
2.2.3 El papel de la argumentación en la enseñanza de las Ciencias Sociales y construcción de conocimiento en el aula de clase	25
2.2.4 La formación sociopolítica civilista	31



2.2.5	Educar para una cultura de paz: asunto socialmente relevante de debate en el aula	34
2.2.6	Cine- foro como espacio de debate en el aula de clase	37
Capítulo III: Ruta metodológica		39
3.1	Investigación de tipo cualitativo	40
3.2	El estudio de caso interpretativo	41
3.2	Análisis cualitativo del contenido como estrategia analítica	43
3.3	Estrategias para recoger y analizar la información	44
3.4	Propuesta pedagógica como posibilidad para la formación sociopolítica en la clase de Ciencias Sociales	44
3.5	Descripción de las actividades pedagógicas	44
3.5.1	Caracterización del grupo	45
3.5.2	Explorando saberes alternativos en relación con los conceptos y temáticas clave de este trabajo	46
3.5.3	Debatiendo acerca de los estereotipos en la construcción de la historia	48
3.5.4	Somos sujetos de derechos: ¿cómo ejercemos esos derechos y qué implicaciones tienen?	50
3.5.5	La dimensión humana de los actores armados al margen de la ley	54
3.5.6	La Justicia Transicional: un paso en el camino de la paz	57
3.5.7	Los jóvenes como arquitectos de la cultura para la paz	59
3.6	Las categorías de análisis y sus interrelaciones	62
3.6.1	La argumentación como ruta para construir conocimientos	64
3.6.1.1	Elementos del M.A.T que incorporan los estudiantes a los discursos en el aula de clase	64



3.6.1.1.1	Los estudiantes expresan puntos de vista, conclusiones o aseveraciones	64
Facultad de Educación		
3.6.1.1.2	Saberes en que los estudiantes se basan para sustentar sus argumentos	65
•	Saberes religiosos o morales	65
•	Saberes escolares	65
•	Datos concretos (experiencia)	65
3.6.1.1.3	Argumentos sustantivos	65
3.6.1.2	Funciones que cumple la argumentación en el aula de clase.	66
3.6.1.2.1	Demanda de argumentos convincentes	66
3.6.1.2.2	Actuaciones como rechazo a las intervenciones o aceptación de ellas	66
3.6.1.2.3	Construcción de contraargumentos y contrapropuestas	66
3.7.1.2.3	Adhesión a los argumentos del otro	67
3.7.2	Formación sociopolítica para la paz	67
3.7.2.1	Paz y cuidado	67
3.7.2.2	Paz y justicia	67
3.7.2.3	Paz y reconciliación	68
3.7.2.4	Paz y violencia	68
3.8	Triangulación de la información	68
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA		
Capítulo IV: Algunos hallazgos- Los estudiantes toman posturas y argumentan respecto a la construcción de la paz		69
4.1	La argumentación como ruta para construir conocimientos	69
4.1.1	Elementos del M.A.T que incorporan los estudiantes a los discursos en el aula de clase	69
4.1.2	Funciones que cumple la argumentación en el aula de clase	78



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

4.2	Formación sociopolítica para la paz	84
	Facultad de Educación	
4.2.1	Paz y cuidado	84
4.2.2	Paz y justicia	87
4.2.3	Paz y reconciliación	89
4.2.4	Paz y violencia	91
	Capítulo V: Consideraciones finales	96
5.1	A modo de conclusión	96
5.2	Límites, recomendaciones y preguntas	101
	Referencias bibliográficas	3
	Anexos	8

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



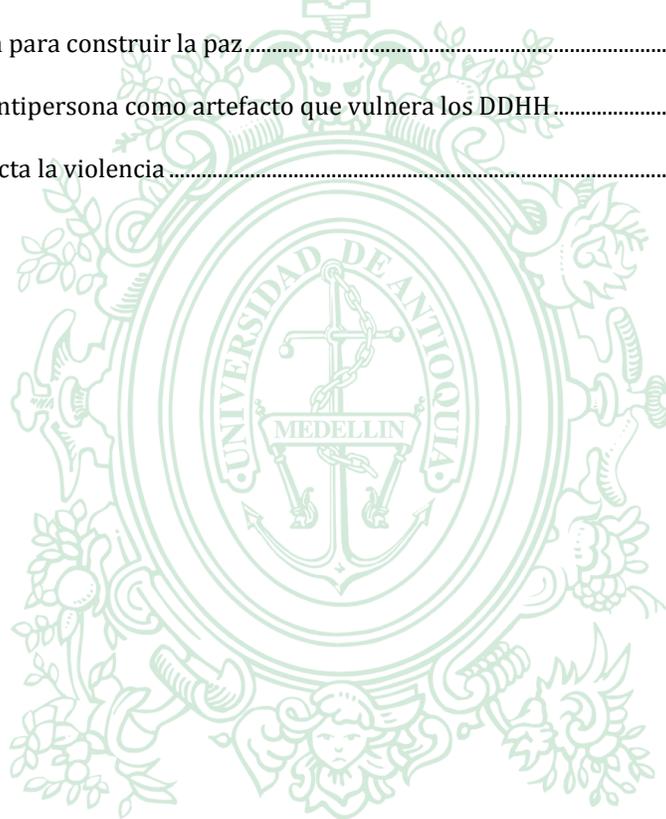
Tabla de ilustraciones

Ilustración 1. Modelo argumentativo de Toulmin (Tomado de Henao, 2011)	28
Ilustración 2. Cuestionario para caracterizar el grupo	46
Ilustración 3. Cartel para la exploración de saberes alternativos	47
Ilustración 4. Los estudiantes argumentan sus puntos de vista	48
Ilustración 5. Guía de análisis basado en el documental “El peligro de una sola historia”	50
Ilustración 6. Los estudiantes presentan asuntos sobre los DDHH.....	51
Ilustración 7. Guía de análisis en base de noticias sobre violación de DDHH.....	52
Ilustración 8. Los estudiantes construyen reflexiones sobre la violencia.....	53
Ilustración 9. Los estudiantes participan en el debate sobre si hay o no la necesidad de la violencia.....	54
Ilustración 10. Consulta sobre los Derechos de los niños y jóvenes, y los mecanismos que protegen los Derechos Fundamentales.....	55
Ilustración 11. Los estudiantes ven la película "Alias María"	56
Ilustración 12. Los estudiantes hacen lecturas sobre el reclutamiento infantil	57
Ilustración 13. Los estudiantes participan en el gabinete de discusión.....	57
Ilustración 14. Preguntas previas.....	58
Ilustración 15. Los estudiantes ven la película “Invictus”	58
Ilustración 16. Los estudiantes desarrollan el juego de roles: El juicio a la guerrilla de las FARC-EP, por crímenes que han cometidos.....	59
Ilustración 17. Narración construida por un estudiante, sobre cómo lo ha impactado la violencia y cuáles son las posibles alternativas para construir caminos de paz	60
Ilustración 18. Argumentos de los estudiantes que sustentan la elección que hacen con referencia a los acuerdos de la Habana.....	61
Ilustración 19. Los estudiantes presentan propuestas con las que se comprometen con la construcción de la paz.	62
Ilustración 20. Las categorías de análisis.....	63



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Ilustración 21. Enunciados acerca de la exploración de saberes	70
Ilustración 22. Propuesta de los estudiantes para construir la paz	72
Facultad de Educación	
Ilustración 23. Propuesta para contribuir a la paz	76
Ilustración 24. Saberes alternativos sobre el cuidado	85
Ilustración 25. Saberes alternativos sobre la reconciliación.....	90
Ilustración 26. Propuesta para construir la paz.....	91
Ilustración 27. La mina antipersona como artefacto que vulnera los DDHH.....	94
Ilustración 28. Cómo afecta la violencia	95



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Resumen

La investigación “La argumentación como propuesta para la formación sociopolítica en la clase de Ciencias Sociales: Un acercamiento a debates críticos sobre la construcción de una cultura de paz en Colombia”; es un estudio de caso cualitativo e intrínseco, en el que se analizan los discursos argumentativos que construyen los estudiantes durante el desarrollo de una propuesta pedagógica encaminada a aportar a la formación en y para la civilidad, centrada en favorecer procesos de enseñanza que potencien el aprendizaje significativo crítico y la argumentación, mediante actividades que promueven debates sobre la construcción de la cultura de la paz como asunto socialmente relevante.

El trabajo pedagógico que sustenta esta investigación se lleva a cabo en la Institución Pedro Claver Aguirre y busca, en concordancia con los propósitos misionales de la misma, aportar a la formación sociopolítica. El potencial de la propuesta se identifica mediante el análisis de los elementos que los estudiantes incorporan a sus argumentos y las funciones que éstos cumplen en las dinámicas del aula de clase; asimismo, se analizan los discursos relacionados con la construcción de la paz como posibilidad de cambio ético- político en nuestro país.

Debido a los hallazgos obtenidos en esta investigación, presumimos que el potencial pedagógico relacionado con las actividades centradas en el debate de un asunto socialmente relevante como es la construcción de la paz, favorece en los estudiantes el desarrollo de posturas críticas que tienden a suscitar discursos de tipo civilista; no obstante, es de reconocer que algunos discursos y acciones de tipo dogmático y guerrillista, presentes en el contexto cultural también se expresan en el aula; lo que se constituye en un reto para la construcción de nuevas propuestas pedagógicas que profundicen lo que en este trabajo se expone.

Palabras clave: **aprendizaje significativo crítico, argumentación, Formación sociopolítica, cultura para la paz.**



La argumentación como propuesta para la formación sociopolítica en la clase de Ciencias Sociales: Un acercamiento a debates críticos sobre la construcción de una cultura de paz en Colombia, es un proyecto de investigación llevado a cabo durante los semestres 2015-2, 2016-1, 2016-2 y 2017-1 en la Institución Educativa Pedro Claver Aguirre, que pretende fomentar y potenciar el aprendizaje significativo crítico y los procesos argumentativos en el aula de clase, como posibilidades para abordar la construcción de una cultura para la paz en relación con formación en y para la civilidad.

Dicha Institución Educativa se encuentra ubicada en el municipio de Medellín, específicamente en la parte baja de la comuna 5- Castilla, zona que históricamente ha representado escenarios de constantes conflictos sociales a causa de la presencia de combos delincuenciales, los cuales se disputan las plazas de vicio y el cobro de vacunas a habitantes y comerciantes del sector; debido a esta problemática los estudiantes se han visto en ocasiones obligados a ausentarse de las aulas de clases, así mismo, se evidencia deserción escolar debido a las amenazas que multiplican el desplazamiento interno. Sin embargo, la filosofía de la Institución Educativa apuesta por procesos de formación con los que se pretende favorecer la buena convivencia, el respeto y la solidaridad.

En relación con esta filosofía y propósitos institucionales, la investigación busca analizar cómo el cine- foro, asociado con lecturas de documentos y la realización de talleres escritos, pueden aportar para un aprendizaje significativo crítico de las ciencias sociales y a la formación de ciudadanos que propongan, defiendan, contradigan y respeten planteamientos o puntos de vista mediante argumentos, es decir, que les permita afrontar de manera crítica y propositiva las dinámicas sociales del mundo contemporáneo caracterizado por las injusticias sociales; pues creemos que se necesita de sujetos formados en y para la civilidad.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

En cuanto a lo metodológico, esta es una investigación es de tipo cualitativa y se realiza mediante un estudio de caso intrínseco, en el cual se desarrolla una propuesta pedagógica que contiene actividades como debates, juego de roles, gabinetes de discusión, presentaciones creativas y talleres escritos, a partir de los cuales se realiza un análisis de los discursos orales y escritos de los estudiantes, con el fin de comprender cómo ellos construyen conocimiento, las fuentes del saber a las que recurren para elaborar sus argumentos, y las potencialidades de las actividades discursivas para lograr un aprendizaje significativo crítico y afrontar los retos actuales de la educación; es decir, una formación en y para la civilidad.

Por último, para presentar la investigación, este informe consta de 5 capítulos: en el capítulo 1, se desarrolla la contextualización de la investigación, el cual consta de la descripción del problema, la justificación, la pregunta de investigación, las preguntas orientadoras y los propósitos general y específicos, elementos a partir de los cuales se orienta la investigación.

En el capítulo 2, se desarrolla el marco referencial, el cual consta de los antecedentes, donde se describen aquellos trabajos de investigación que presentan gran relación con este proyecto, ayudando a estructurar la investigación. En su parte nodal despliega la fundamentación teórica que sienta las bases conceptuales necesarias para el desarrollo del proyecto.

El capítulo 3, es la ruta metodológica, donde se describe el tipo y método de investigación, las estrategias para recoger y analizar la información, las categorías de análisis y los criterios que le dan credibilidad a la investigación.

En el capítulo 4 se presentan en forma de narrativa los hallazgos que se obtuvieron de la investigación, sustentada mediante los enunciados de los discursos que fueron objeto de análisis. Y en el capítulo 5 se presentan las conclusiones y recomendaciones a las que se llegaron después de realizar la investigación.

1 8 0 3



1.1 Descripción del problema de investigación

De acuerdo a los planteamientos de Moreira, (2005) en las aulas de clase aún se enseña de forma transmisionista y dogmática; preocupación que ya había sido señalada en los trabajos de Postman y Weingartner a finales de los años 60's y que aún son vigentes. Forma de enseñanza que podemos identificar en la IE Pedro Claver Aguirre, institución en la cual, como maestra en formación he hecho mis prácticas pedagógicas y en la que he focalizado el problema de investigación que me interesa estudiar. Problemática que sitúo en las clases de ciencias sociales, específicamente en el grado décimo, en las que se privilegian estrategias como las denominadas clases magistrales, el uso casi exclusivo de texto escolar guía, los exámenes de evocación de datos y en general, metodologías asociadas con la trasmisión de conocimientos, que no favorecen un aprendizaje significativo crítico.

Es conveniente aclarar, que el concepto *aprendizaje significativo crítico* lo tomamos de Moreira (2005) quien plantea que este tipo de aprendizaje está relacionado con "... aquella perspectiva que permite al sujeto formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, estar fuera de ella y criticarla" (p. 5) Entendiendo así que los procesos educativos deben favorecer una formación donde el estudiante sea el protagonista del desarrollo de las actividades académicas, en las que se le permita exponer puntos de vista de manera argumentada y reconocer otras perspectivas, ante situaciones o problemas que permiten a los estudiantes asumir posturas críticas y participativas. La propuesta de Moreira (2005) dirigida a favorecer la formación para la crítica, es enriquecida con la de investigadores que proponen incentivar el discurso argumentativo en las aulas (ver los citados por Jiménez Alexandre y Díaz de Bustamante, 2003 y por Henao & Stipcich, 2008), ya que desde el punto de vista de estos autores y para Candela, 1999 la argumentación puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico.



Ahora bien, la cuestión problemática de la que hablo, es decir, la enseñanza acrítica y dogmática, ha sido observada en la cotidianidad de la Institución Educativa, reconocida en conversaciones informales con las directivas y a través de la lectura de documentos institucionales como el P.E.I. Documento en el que se plantea que la actitud pasiva que asumen los estudiantes durante el aprendizaje “puede obedecer a diversos factores dependiendo de cada sujeto y su contexto, sin embargo se puede pensar que se debe en gran medida a la apatía de algunos docentes para asumir nuevos paradigmas...” (Institución Educativa Pedro Claver Aguirre, 2012, S.P).

Es por esta razón, que desde el proyecto de investigación, pretendo analizar cómo metodologías no tradicionales como el cine- foro, acompañado de lecturas de documentos y talleres, pueden aportar a la enseñanza para un aprendizaje significativa crítico de las ciencias sociales y a la formación de ciudadanos que propongan, defiendan, contradigan y respeten planteamientos o puntos de vista mediante argumentos, es decir, que les permita afrontar de manera crítica y propositiva las dinámicas sociales del mundo contemporáneo que ha estado rodeado de injusticias sociales y que por lo tanto necesita de ciudadanos formados en y para la civilidad.

1.2 Justificación

Este proyecto está motivado desde tres ámbitos que justifican la pertinencia del mismo, el primero está relacionado con el Proyecto Educativo Institucional, el segundo con la formación sociopolítica de los estudiantes del grado 10°, y finalmente con el aporte a la investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales y por ende a mi formación como maestra.

En relación con el primer ámbito, la filosofía institucional se constituye en un llamado y un reto que requiere de los aportes de cada uno de los espacios académicos de la IE. Por lo tanto, consideramos que la propuesta de este proyecto de investigación es coherente y viabiliza los propósitos planteados en los textos que explicitan la filosofía Institucional.



La Institución Educativa Pedro Claver Aguirre propende por la formación de hombres y mujeres pensantes, con capacidad de autocriticarse y criticar, autoanalizándose y analizar las diferentes situaciones de la vida y puedan darles así solución adecuada y pacífica a los conflictos, respetando las diferencias; con alto sentido de pertenencia donde se encuentre, adquiriendo compromiso consigo mismo y con su entorno natural, cultural y social, lo cual contribuirá a transformar y construir una sociedad con una mejor calidad de vida, teniendo en cuenta para ello el fortalecimiento de los procesos cognitivos, psicomotores, axiológicos, afectivos y lúdicos que nos trazan la educación colombiana. (S. P, I.E Pedro Claver Aguirre, 2012, S.P).

Y en relación con lo anterior, la Institución educativa formula la misión cuya intención es dar a conocer el propósito central que direcciona las gestiones de la comunidad académica, por lo tanto dice que *“Nuestra Institución ofrece una educación integral a la comunidad educativa que propicie el cambio humano a través de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos fundamentales en principios de convivencia”* (S.P, I. E Pedro Claver Aguirre, 2012).

Podemos decir que este proyecto de investigación y los propósitos misionales de la Institución Educativa son coherentes porque desde ambas propuestas lo que se busca es favorecer un aprendizaje significativo- crítico que contribuya a una formación integral del educando con el fin de formar ciudadanos que puedan convivir en respeto y solidaridad con otros.

Por otra parte, el desarrollo de este proyecto investigativo es pertinente en el grado 10° debido a que la propuesta en lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias en los últimos niveles de formación están orientados a analizar, explicar y argumentar, para entablar relaciones más complejas. Sin embargo, es preciso señalar que el aprendizaje significativo crítico es un asunto que debe ser pensado para todos los niños y jóvenes de la Institución Educativa debido a que con ello se puede lograr un cambio humano donde el estudiante no sea un receptor de información sino, alguien que con base en posturas críticas y creativas se preocupa por sí mismo, por las relaciones armónicas con los demás y por el cuidado del entorno.



Finalmente, esta investigación se hace pertinente en la medida que busca aportes para la Licenciatura en Ciencias Sociales, y para la línea de investigación en Escuela abierta y formación para la ciudadanía, debido a que procura analizar metodologías no tradicionales que permitan dejar de lado el dogmatismo en el aula de clase, centrándose en procesos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la formación integral de los estudiantes desde una perspectiva de formación civilista, a través de los discursos crítico argumentativos, siendo este último trabajado en la enseñanza de la ciencias naturales pero poco explorado en las Ciencias Sociales.

Al mismo tiempo, el desarrollo de este proyecto es significativo para mi rol como maestra en formación y como ser humano ya que he tenido la oportunidad de acercarme a asuntos nuevos para mí; siendo necesario planear, diseñar, construir y deconstruir significados conjuntamente mediante discursos argumentados, respetar al otro como sujeto que piensa y actúa diferente a mis concepciones..., esto es, para tratar de favorecer una formación en y para la civilidad, donde ha sido necesario afrontar problemas socialmente relevantes asumiendo posturas críticas y argumentadas en contraposición de la enseñanza dogmática.

1.3 Preguntas orientadoras

Teniendo en cuenta el contexto de la investigación, las necesidades de la institución educativa y mis intereses como maestra en formación, sugiero la siguiente pregunta como rectora del proyecto:

¿Cuál es el potencial pedagógico de la argumentación para favorecer un aprendizaje significativo crítico, que conlleve a la formación sociopolítica de opción civilista, apoyada en discusiones sobre la construcción de la paz como asunto socialmente relevante?

Con el fin de analizar el alcance y viabilidad y hallar algunas respuestas a la pregunta central se formularon las siguientes preguntas orientadoras.



¿A qué saberes acuden los estudiantes cuando se tratan los conceptos: cuidado, violencia, reconciliación, y otros con estos relacionados?

¿Cuáles puntos de vista se identifican en los discursos de los estudiantes, en relación con la toma de decisiones frente a problemas socialmente relevantes y los asuntos afines a la construcción de una cultura de paz?

¿En cuáles elementos argumentativos, los estudiantes sustentan o defienden sus puntos de vista en relación con asuntos que tienen que ver con el cuidado, violencia o reconciliación?

1.4 Propósitos

1.4.1 Propósito general

Caracterizar el potencial de la argumentación, para favorecer un aprendizaje significativo crítico, que conlleve a la formación sociopolítica de opción civilista, apoyada en discusiones sobre la construcción de la paz como asunto socialmente relevante.

1.4.2 Propósitos específicos

- Identificar los saberes a los que acuden los estudiantes cuando se tratan conceptos como cuidado, violencia y reconciliación, y otros con estos relacionados.
- Reconocer en los discursos de los estudiantes, puntos de vista en relación con la toma de decisiones frente a problemas socialmente relevantes y los asuntos referidos a la construcción de la cultura de la paz.
- Identificar los elementos argumentativos a partir de los cuales los estudiantes sustentan sus puntos de vista en relación con asuntos que tienen que ver con el cuidado, violencia o reconciliación.



2.1 Antecedentes

La indagación por los antecedentes y referentes previos a este trabajo investigativo, implica un rastreo bibliográfico de artículos científicos, trabajos de pregrado y tesis de maestría elaborados en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que se ocupan de asuntos sociopolíticos de índole civilista; y así mismo, se indaga por las producciones investigativas que tratan sobre estrategias didácticas que favorecen la construcción de conocimiento en el aula de clases a través de los discursos apoyados en la argumentación y que, por ende, contribuyan a un aprendizaje significativo crítico como componente fundamental de la formación en y para la civilidad.

En relación con estas búsquedas, privilegamos: El trabajo realizado por las profesoras Berta Lucila Henao y Luz Victoria Palacio, titulado *Formación científica en y para la civilidad: un propósito ineludible de la educación en ciencias*. En este artículo, con base en los postulados de Moreira (2005) y Hodson (2003), las autoras expresan la necesidad de que la educación en Ciencias esté atravesada por propuestas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje significativo crítico y la politización de la enseñanza, para contribuir a la formación de ciudadanos que sean capaces de afrontar los desafíos del mundo contemporáneo; por lo tanto la politización a la que llaman las profesoras hace referencia a una formación sociopolítica de tipo civilista.

Para estas autoras, los cambios constantes en las ciencias se explican por la presencia de dinámicas guiadas por la razonabilidad (Toulmin, citado en Henao y Palacio, 2013); es decir, por la capacidad de elaborar y comprender las buenas razones contextuales y situacionales en las que se basan nuevas las teorías o explicaciones de las ciencias. Se refieren a razones que se expresan mediante la argumentación sustantiva.

En este orden de ideas, las profesoras proponen la argumentación en la clase para potenciar en los estudiantes las capacidades que les permitan aprender a expresar razonamientos de tal manera



que puedan ser comprendidos y evaluados por sus compañeros y profesores. Además, señalan que es necesario tomar distancia de la enseñanza transmisionista y, en su lugar, abrir espacios para que los estudiantes participen en debates en torno a asuntos sociocientíficos.

Por último, presentan algunos de los hallazgos de investigaciones de pregrado y maestría que trabajan propuestas de enseñanza de las ciencias relacionadas con la argumentación en las clases y su contribución a la construcción de civilidad; y reflexionan sobre sus potencialidades y limitaciones. Así mismo, resaltan actividades que pueden favorecer la argumentación en el aula, entre ellos mencionan los juicios, debates o paneles de expertos, y que a su vez propician la búsqueda de información mediante un acercamiento a diversas fuentes como artículos de revistas científicas, documentos legales, documentales, entre otros.

Como investigación antecedente, se privilegia aquí el trabajo realizado por Sandra Mesa y Erika Seña denominado *Argumentación en torno al concepto “lo vivo”: discusiones sobre el maltrato animal como asunto sociocientífico*, realizado en el año 2013, trabajo presentado como tesis de maestría en educación en la Universidad de Antioquia.

Entre los temas tratados, Mesa y Seña (2013) aluden a la construcción de las Ciencias Naturales como proceso humano que tiene estrecha relación con intereses políticos, económicos y sociales regidas por la cultura en que están inmersas. Y por consiguiente consideran que la enseñanza de estas no puede ser ajena a esa relación entre construcción científica y contexto social y cultural.

Por lo anterior, proponen la argumentación en el aula porque como lo señala Henao (citada en Mesa, y Seña, 2013) esta “permite develar problemas en la comprensión y el uso de los conocimientos científicos” (p.1). Además, plantean que a través de la argumentación se puede construir el conocimiento involucrando el razonamiento crítico y reflexivo sobre problemas de interés para los estudiantes.

Ahora bien, con la intención de potenciar la argumentación como una manera de construir el conocimiento en la práctica educativa, las investigadoras adelantan actividades pedagógicas



como los debates, propiciando que los estudiantes sustenten sus puntos de vista frente a asuntos que tienen que ver con la ciencia y que son de interés para ellos, estos argumentos son elaborados “mediante el uso de conocimientos no solo disciplinares, sino también desde el ámbito socio-político, ético y ambiental; en el contexto de debates sobre el maltrato a los animales”. (p.2) Por lo tanto, se puede decir que tratan de construir conocimiento desde asuntos sociocientíficos relevantes para los estudiantes.

Continuando con la línea de la educación en y para la civilidad a partir de la argumentación, Quiceno y Vélez (2011) presentan su trabajo de grado titulado *La argumentación y el carácter interdisciplinario de los asuntos socio-científicos y su aporte a una formación en y para la civilidad*, en el cual hacen alusión al tratamiento de los asuntos sociocientíficos como eje desencadenante de procesos argumentativos en las clases de ciencias, y a la formación civilista, fomentando en los estudiantes actitudes críticas y reflexivas frente al desarrollo de la ciencia y la tecnología y su incidencia en la sociedad.

Otra característica de esta propuesta es su carácter interdisciplinario, pues en la medida que se van elaborando los discursos y argumentos acerca de –ASC –los estudiantes recurren a diversos campos de saber, por lo tanto, no solo se aprende sobre ciencias, sino que se requieren traer a la discusión cuestiones desde lo social y lo ético.

Igualmente, Giraldo, Robledo y Uribe (2014) realizaron una investigación llamada *Argumentos de estudiantes de cuarto grado en torno a la experimentación en animales y humanos, como asunto sociocientífico*. En dicho estudio, se hace un análisis de los discursos argumentativos que construyen los estudiantes durante el desarrollo de una propuesta pedagógica que se propone favorecer la argumentación sobre asuntos sociocientíficos, “...específicamente, mediante actividades que promueven debates sobre la *experimentación en animales y humanos* como práctica científica que permite validar conocimientos e innovar con procesos.” (Giraldo, Robledo, y Uribe. 2014). Y que a su vez aporta a la formación científica en y para la civilidad porque se promueve en los estudiantes la toma de posturas críticas construyendo argumentos basados en



conocimientos **Facultad de Educación** previos a abordar la información de diversas áreas del conocimiento, como alternativa ante el dogmatismo propiciado por la enseñanza transmisionista.

En esta línea, son interesantes los aportes de Botero y Jurado (2016), con su trabajo *Formación sociopolítica en la clase de ciencias: discusiones sobre el uso de agroquímicos como un asunto sociocientífico*, que pretende contribuir a la formación sociopolítica en la clase de ciencias a través de una propuesta pedagógica centrada en la argumentación informada y la toma de decisiones responsables por parte de estudiantes que se piensan, debaten y proponen alternativas sobre el uso de agroquímicos en el municipio de Abejorral.

Ahora bien, desde una perspectiva más general, estas propuestas de investigación están ligadas a las realidades sociales en las que estamos inmersos hoy; un mundo lleno de información e innovaciones, pero a su vez con problemáticas como la desigualdad, destrucción de la naturaleza y violencia. Así mismo, estas propuestas retoman el llamado que hace Derek Hodson para que la educación incentive el pensamiento crítico y la reflexión, fundamentales para propiciar una formación sociopolítica en las clases de ciencias, permitiendo llevar a cabo acciones responsables e informadas para contribuir a solucionar las problemáticas que se presentan en un mundo de globalización.

Otro asunto en común es que retoman el interés por la argumentación basándose en los aportes de Khun (1992); Candela (1999); Henao y Stipcich (2008); Jiménez- Aleixandre (2010), entre otros, quienes se interesan por comprender las concepciones que tienen los estudiantes frente a la ciencia, las fuentes de saber a las que recurren para construir los argumentos y las potencialidades de las actividades discursivas para afrontar los retos que se presentan en la educación en ciencias. Es así, como estos autores a partir de la propuesta de Toulmin pretenden comprender los argumentos que los estudiantes construyen cuando tratan defender sus puntos de vista y refutar otros, como posibilidad para desplegar procesos de argumentación que fortalece una formación científica y civilista.



En relación con las estrategias que potencian los espacios de discusión y argumentación, se realizó un rastreo acerca del cine-foro como posible hilo conductor y nutrido con otras actividades, para suscitar el diálogo y para potenciar la formación en y para la civilidad. Al respecto, se halló el trabajo de pregrado Burgos, (2008) titulado *El cine como estrategia didáctica: enseñanza de las Ciencias Sociales en el grado 8° - 3 de la institución educativa —Picachito del municipio de Medellín.*

Este trabajo presenta el cine como un apoyo para el docente y a la vez como una fuente de información que propicia el Aprendizaje significativo y la memorización comprensiva en los estudiantes cuando se tratan asuntos propios de las Ciencias Sociales. Por lo tanto, entre las estrategias que se plantean para desarrollar los contenidos que se proyectan en las películas proponen el cine- fórum. No obstante, desde nuestro punto de vista, consideramos que los talleres pensados en el marco de este trabajo, no están dirigidos a incentivar la argumentación dado que privilegian preguntas que requieren evocación memorística y no hay solicitud explícita de argumentaciones.

A partir de los antecedentes, la civilidad y la argumentación ha sido tema de investigación en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, pero hasta el momento ha sido poco explorado en las Ciencias Sociales. Sin embargo, los referentes teóricos en que se apoyan los trabajos descritos anteriormente son un importante aporte porque lo que buscan es promover aprendizajes críticos significativos en los estudiantes para fomentar la formación sociopolítica a través de discursos argumentados acerca de asuntos sociocientíficos y problemas socioambientales, que también son interesantes para las Ciencias Sociales, además se puede promover la formación sociopolítica construyendo discursos argumentados acerca de problemas socialmente relevantes.



2.2 **Fundamentación teórica**

Con el propósito de dar unidad y coherencia a los principios teóricos de los que parte esta investigación, a continuación, se pretende exponer los conceptos más relevantes empleados en esta. Por lo tanto, se desarrollan las siguientes premisas: aprendizaje significativo crítico, argumentación para construir conocimiento, la formación sociopolítica para la construcción de la paz y el cine foro.

2.2.1 **Demandas actuales de la educación: un cuestionamiento al dogmatismo**

En la actualidad nos enfrentamos a grandes desafíos sociales, políticos, económicos y ambientales, entre otros. Nos encontramos en una sociedad que a pesar de los esfuerzos para afianzar la económica y la democracia no ha alcanzado atender de modo adecuado las problemáticas del mundo contemporáneo. El problema, en palabras de Villavicencio (2007) tiene que ver con que

... la transformación económica a escala global en curso es más que un proceso económico; la llamada globalización es, asimismo, un discurso que plantea temas y presupuestos sobre la relación entre la sociedad y la política. En ese discurso, el predominio que han cobrado la dimensión social y económica de la vida colectiva y la lógica productivista que privilegia un ideal de consumo ilimitado, al que quedan sumidas las restantes dimensiones de la vida social, debilita los lazos colectivos y quita a los políticos capacidad de articulación y de fuerza convocante de la acción colectiva. (p.38)

Como lo plantea esta autora, el discurso del liberalismo, se ha encargado de transformar las distintas instancias de la sociedad, la acción política ha dejado de lado la soberanía para prestarle todo el interés a las relaciones de mercado capitalista global; propiciando cada vez mayores exclusiones sociales y políticas, inequidades, violencia, desafección por el otro, y por la naturaleza.



Por su parte Moreira (2005) plantea que nos encontramos en un período de constantes cambios, donde “las estrategias intelectuales de sobrevivencia en esta época de energía nuclear y de viajes espaciales dependería de conceptos como *relatividad, probabilidad, incertidumbre, función, causalidad múltiple* (o no-causalidad), *relaciones no simétricas, grados de diferencia e incongruencia* (o diferencia simultáneamente apropiada)” (p.2) Por ello, es necesario dejar de lado la enseñanza dogmática en la que se enseñan verdades absolutas, donde el profesor es quien tiene el conocimiento y los estudiantes solo son receptores pasivos de información.

Para lograr “sobrevivir” a los cambios que se plantean en el siglo XXI es necesaria una educación que propenda formar ciudadanos “con personalidad inquisitiva, flexible, creativa, innovadora, tolerante y liberal que pudiese enfrentar la incertidumbre y la ambigüedad sin perderse, y que construyese significados nuevos y viables para hacer frente a los amenazadores cambios ambientales” (Moreira, 2005, p.2) precisamente se requiere una enseñanza que invite a los estudiantes a construir el conocimiento basado en la reflexión crítica.

En la misma línea, Hodson (2013) reconoce que los estudiantes se deben enfrentar a problemas y situaciones de la sociedad actual. Y para ello, propone que a través de la educación se prepare a las personas para que asuman roles activos; pues si bien es importante reconocer que las decisiones deben de ser críticas, su llamado es a que la enseñanza vaya más allá, propendiendo una formación que potencie la acción socio política.

También es importante retomar los postulados de Henao y Palacio (2013), quienes, con base en los llamados de Hodson (2003) y Moreira (2005), plantean la importancia de una formación en ciencias que favorezca la superación de dogmatismos, que incentive la reflexión, la crítica y la autonomía intelectual y que promueva la responsabilidad inherente a las decisiones y actuaciones a las que nos vemos abocados; cuestiones inseparables según ellas, de la formación política de carácter civilista, que insiste en las reivindicaciones por el bienestar de todos los ciudadanos y por los derechos no contemplados por la institucionalidad.



En relación con las preocupaciones señaladas anteriormente, Moreira (2005) aboga por una enseñanza que, pone en entredicho las prácticas pedagógicas dominantes en las aulas de clase, donde el dogmatismo sigue vigente y por ende impidiendo una formación que le permita a los estudiantes prepararse para los desafíos del mundo contemporáneo. Por lo tanto, llama a una educación que contribuya a la formación que favorezca el aprendizaje significativo crítico, es decir, llama a una formación que les permita asumir responsabilidades, mantener actitud de duda, lidiar con los cambios.

Debido a la anterior condición, y parafraseando los postulados del profesor Moreira, citado anteriormente, el sujeto que aprende deja de ser un agente pasivo que solo recibe información, porque al hacer uso de las representaciones que posee para integrar los nuevos significados debe realizar un proceso de conciliación entre estos dos saberes y reorganizar su conocimiento, en pocas palabras el estudiante construye su conocimiento.

Ahora bien, el “*aprendizaje crítico: es aquella perspectiva que permite al sujeto formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, estar fuera de ella*” (Moreira, 2005, p.6) de esta forma se permitirá a los estudiantes enfrentar de manera constructiva el cambio, sin dejarse dominar por doctrinas de tipo ideológico, religiosas, políticas, económicas, entre otras; podrá manejar grandes flujos de información Sin dejarse avasallar o someterse a ella.

Este investigador, precisa las exigencias o requisitos necesarios para un aprendizaje significativo crítico. Estos son el *principio de la interacción social y del cuestionamiento. Enseñar/aprender preguntas en lugar de respuestas*; esto significa que los procesos de enseñanza y aprendizaje se deben basar en un intercambio de preguntas en vez de esperar respuestas como sinónimo de verdades o certezas definitivas. Las preguntas que formulan los estudiantes para que denoten un aprendizaje significativo crítico, se deben caracterizar por ser relevantes, apropiadas y sustantivas.



UNIVERSIDAD DE ANTIIOQUIA

El segundo, es el *principio de la no centralización en el libro de texto. Del uso de documentos, artículos y otros materiales educativos. De la diversidad de materiales educativos*; que habla sobre

Facultad de Educación

la importancia de no centralizar el aprendizaje en el libro de texto, es decir, no ver el libro de texto como autoridad y dueño de la verdad. En este principio se busca diversificar los materiales que presentan el conocimiento producido, pero para lograr seleccionar el material adecuado es necesario analizar su contenido requiriendo hacer cuestionamientos.

El tercero, es el *principio del aprendiz como perceptor/representador*; aquí se señala que quien aprende percibe todo lo que recibe y luego representa, por lo tanto, se hace alusión a la capacidad que tiene el sujeto de abandonar percepciones inadecuadas y desarrollar otras nuevas y más funcionales mediante la interacción personal y el cuestionamiento de lo que se le enseña. Por lo tanto, se cuestiona que podamos acceder a una realidad objetiva y se acepta que los conocimientos tienen que ver con formas de representar y de percibir el mundo.

El cuarto, es el *principio del conocimiento como lenguaje*; cada disciplina tiene su propio lenguaje y aprender un contenido de manera significativa implica conocer sus palabras, signos, instrumentos y procedimientos, y en consecuencia hablar y pensar el mundo de manera diferente. Para Moreira (2005) “La enseñanza debe buscar la facilitación de ese aprendizaje y ahí entra en escena el *principio de la interacción social y del cuestionamiento*: el aprendizaje de un nuevo lenguaje es mediado por el intercambio de significados, por la clarificación de significados, por la negociación de significados que se hace a través del lenguaje humano”. (p.10), en otras palabras, el lenguaje resultante de la interacción está involucrado con la percepción que tenemos de la realidad.

El quinto, es el *principio de la conciencia semántica*; este principio se relaciona con el anterior porque indica que el significado está en las personas, no en las palabras, dicho de otra manera, el significado que tengan las palabras son atribuidas por las personas; por lo tanto, cuando el aprendizaje se da de manera mecánica, el estudiante no atribuye significado a las palabras, consiguiendo que el aprendizaje no sea significativo.



UNIVERSIDAD DE ANTIIOQUIA

El sexto, es el *principio del aprendizaje por el error*; es decir que el conocimiento humano es construido a través de la superación de errores, el sujeto aprende a medida que va corrigiendo sus errores, en contraposición de la idea de que la verdad es absoluta y de que el conocimiento es definitivo.

El séptimo, es el *principio del desaprendizaje*; el cual se relaciona con la premisa de la interacción del nuevo conocimiento con el conocimiento previo, pero aquí se va un poco más allá y se aclara que si el conocimiento previo impide captar los significados del nuevo conocimiento, es necesario realizar un proceso de olvido selectivo o de desaprendizaje. Es decir, se deben utilizar los conceptos y las estrategias que son relevantes para sobrevivir en un mundo en constante transformación.

El octavo, es el *principio de incertidumbre del conocimiento*; con lo cual se quiere decir que el conocimiento se construye a través de las preguntas que formula quien observa el mundo y que a su vez este sujeto comprenda que las definiciones son invenciones o creaciones humanas, constituyendo el conocimiento en algo metafórico lo cual no quiere decir que este errado, sino que la importancia radica en cómo se construye.

El noveno, es el *principio de la no utilización de la pizarra; de la participación activa del alumno, de la diversidad de estrategias de enseñanza*; la idea de este principio es que la pizarra representa la enseñanza transmisiva, en la que el profesor deposita información que los estudiantes copien y memoricen. Por lo tanto, para lograr un aprendizaje significativo crítico se considera necesario emplear diversas estrategias de enseñanza, en las que se promueva la participación activa del estudiante.

En cierta medida, estos principios son retomados en la propuesta pedagógica diseñada para esta investigación, porque al privilegiar el desarrollo de las competencias argumentativas en los estudiantes, se favorecen espacios que permitan expresar y sustentar un punto de vista, de manera que los demás puedan comprenderlos e incluso los compartan o critiquen, sin imponer “verdades absolutas”. Se da vía a la participación activa del estudiante a través del uso la palabra en medio



Este tipo de estrategias están acompañadas del uso de diversos materiales educativos como las películas, documentales, textos académicos, noticias de prensa, entre otros, que buscan que los estudiantes hagan cuestionamientos formulando preguntas relevantes, apropiadas y sustantivas. En concordancia con este autor, se pretende que el estudiante se apropie de modo significativo de conceptos y explicaciones propias de las ciencias sociales, al tiempo que se le permite disentir, cuestionar y proponer acerca de las problemáticas relacionadas con dichos conceptos.

2.2.3 El papel de la argumentación en la enseñanza de las Ciencias Sociales y construcción de conocimiento en el aula de clase

Con la intención de precisar y complementar los presupuestos que hace Moreira (2005), consideramos es necesario revisar las propuestas de Candela (1999); Canals (2007); Henao y Stipcich (2008); Henao (2011); y Henao, Stipcich y Moreira (2011), quienes basados en el trabajo de Stephen Toulmin (citado en Henao y Stipcich, 2008), reivindican el valor de la argumentación como proceso inherente a la construcción del conocimiento científico y como estrategia de enseñanza que favorece las actitudes críticas y propositivas en los estudiantes. Es de anotar que Moreira (2005), aunque alude a la crítica no se ocupa de la argumentación.

De acuerdo con los planteamientos de Toulmin “las ciencias constituyen culturas en permanente transformación: generación de preguntas y problemas, invención de explicaciones, establecimiento de herramientas conceptuales y utilización de elementos tecnológicos” (Henao y Stipcich, 2008, p.51). Al respecto, Candela (1999) considera que “hacer ciencia en cierto contexto también incluye la apropiación de los recursos discursivos, de las maneras de hablar, de argumentar, debatir y legitimar ese conocimiento” (p.33); es decir, que la construcción de conocimiento está influenciada por el acervo cultural en la que se encuentran inscriptos quienes



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

construyen este conocimiento. Además, Candela concuerda con Toulmin en que no solo se apropián conceptos sino también las formas de validar o legitimar el conocimiento. En otras palabras, se apropia el carácter crítico de las ciencias.

Facultad de Educación

Desde una perspectiva sociocultural, se considera que la construcción del conocimiento no está necesariamente regida por la lógica formal, es decir, por aquella que se basa en el razonamiento lógico matemático con el fin de demostrar la veracidad de un conocimiento; al contrario, Toulmin reconoce el valor de los razonamientos no formales y la argumentación sustantiva caracterizada principalmente porque no alude a verdades universales y terminadas; como lo plantean Henao y Stipcich (2008)

Toulmin Toma distancia tanto de las posturas subjetivistas y relativistas, como del absolutismo y del racionalismo a ultranza. Plantea que el contenido de una ciencia comprende un repertorio de procedimientos explicativos establecidos y una serie de variantes conceptuales más tentativas, cuyo cambio evolutivo está regido por un consenso general acerca de los criterios de selección de las variantes y de los ideales explicativos que iluminan estos procesos. (p.52)

En relación con lo anterior y siguiendo a Henao (2011) se entiende “la racionalidad como disposición a examinar y modificar posturas de cara a las *buenas razones*, es decir, a las evidencias y a las justificaciones” (p. 2). Es importante señalar que desde esta perspectiva las transformaciones que sufren las ciencias pasan por un proceso donde las comunidades científicas ponen en interacción diversidad de teorías explicativas, siendo la argumentación la que permite evidenciar los razonamientos sustantivos, y en consecuencia reconoce la importancia del contexto sociocultural en el cual se desarrollan los discursos argumentados que permite dichos cambios.

En concordancia con los planteamientos anteriores, Candela (1999) dice que “el habla es una acción situada en un contexto discursivo y que es, por tanto, una construcción situacional que varía según el contexto de la interacción y que realiza acciones sobre quienes participan en el contexto (p.24). Por ende, se admite que puede haber varios puntos de vista, se aceptan



refutaciones o limitaciones del mismo y se exige la matización de las aseveraciones que se pretende defender o sustentar, por lo tanto, para hacer ciencia es necesario discutir, razonar, criticar y argumentar puntos de vista.

Un aporte muy significativo sobre los procesos argumentativos como escenarios de la construcción de conocimiento como evento sociocultural, es el que hace Antonia Candela, cuando señala las diversas versiones que surgen cuando los sujetos debaten sobre una idea. Resalta que en dichos procesos discursivos se van definiendo los diversos significados o roles para los actores participantes de dicho evento. Según Candela (1999).

Además de construir versiones sobre el conocimiento, las acciones discursivas van constituyendo también el lugar que cada participante tiene en la trama de relaciones sociales y su identidad como subordinado o como sujeto con voluntad propia, como concededor o como ignorante, como aliado solidario o como competidor (p.24)

En relación con lo anterior, es importante señalar que estos autores llaman la atención sobre la necesidad de revisar el papel tradicional del maestro(a). Así, por ejemplo, Toulmin (citado en Henao y Stipcich, 2008) privilegia el aprendizaje de actitudes críticas, al proponer como un alto nivel de aprendizaje aquel en cual los estudiantes no solo aprenden conceptos, sino que son capaces de tomar posturas críticas y proponer explicaciones diferentes a las que les enseñan sus profesores.

En la misma línea, Bruner (citado en Candela, 1999) dice que

No se trata sólo de que el niño deba aproximarse al conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura, no sólo del descubrimiento y la invención, sino del negociar y el compartir, en síntesis, de la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza. (p. 17).



UNIVERSIDAD DE ANTIQUIA

Consideramos que el tipo de enseñanza que proponen estos autores, requiere estrategias que se basan en actividades discursivas donde se hace necesario aprender a razonar y poner en común esos razonamientos, en otras palabras, es necesario que se enseñe a través de la argumentación, entendida como

Facultad de Educación

Una habilidad del pensamiento que trata de dar razones para probar o demostrar una proposición con la intención de convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega. Implica, por lo tanto, someter el propio pensamiento al juicio y la crítica de los demás mediante el diálogo, la discusión o el debate. (Canals, 2007, p.50)

Por lo tanto, consideramos que durante el desarrollo de actividades pedagógicas que conciben la enseñanza como argumentación, es necesario que los estudiantes construyan, negocien y compartan significados. Lo que es posible, tomando como mediación y apoyo el Modelo Argumentativo de Toulmin, (de ahora en adelante MAT) donde precisa los elementos que debe tener un argumento, que retomando a Henao (2011) son los siguientes

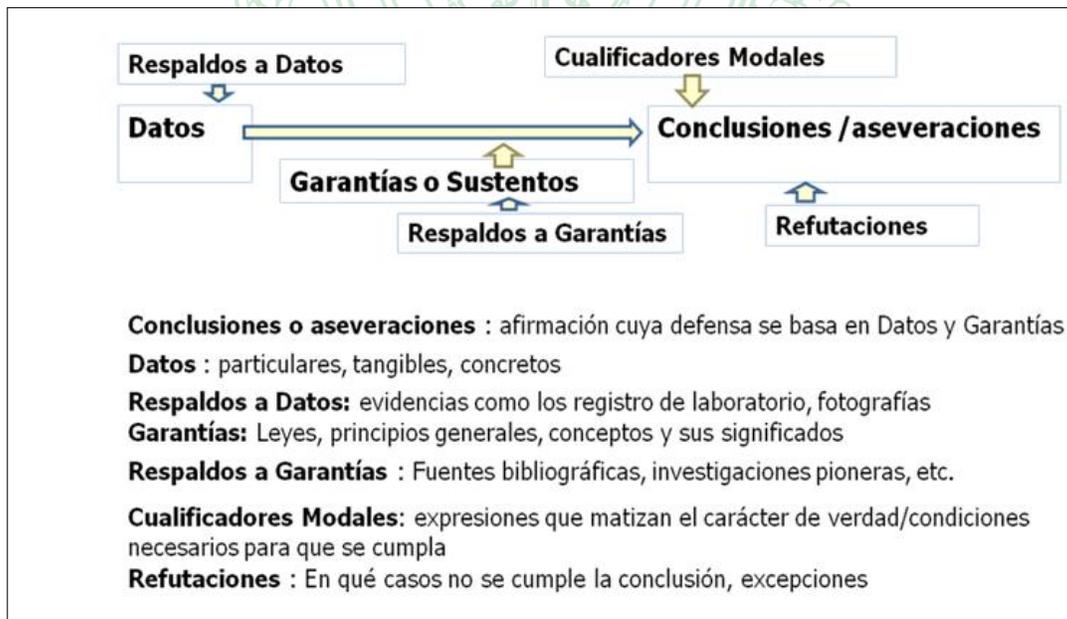


Ilustración 1. Modelo argumentativo de Toulmin (Tomado de Henao, 2011)

La tesis es sustentada con base en *datos* alusivos a un caso particular que está inscrito o contenido en una cuestión general, la *garantía*; componentes que a su vez están *respaldados*; así mismo, el argumento explicita las restricciones o limitaciones de la aseveración con una *refutación*. (p.5)

Complementando lo anterior, Canals (2007) dice que

El discurso argumentativo requiere de un bagaje de conocimientos para poder formular argumentos pertinentes, suficientes y fuertes que adecuen la argumentación a la intención comunicativa. Por esto parece que no se puede trabajar el discurso argumentativo sin enseñar, a la vez, a estructurar y reconstruir el conocimiento. (p.52)

En relación con lo anterior y siguiendo al mismo autor, los criterios que definen la racionalidad son: la *completitud*, es decir que los datos, garantías, ejemplos, argumentos, entre otros son suficientes para atender lo requerido; la *pertinencia*, hace alusión a que los puntos de vista que son argumentados a partir de datos y garantías son aceptables y tienen la capacidad de resistir a revisión crítica que se haga de ellos; la *complejidad*, se refiere a la capacidad que desarrollan los estudiantes para justificar sus puntos de vista, a partir de una suma de elementos conectados de una manera pertinente; la *aplicabilidad*, es decir que el conocimiento se puede transferir a la resolución de situaciones y problemas mediante alternativas y propuestas que hagan más viable el propio punto de vista; y la *relatividad*, con la que se admite la duda y el cambio.

En el marco de estos presupuestos, entiendo que el aprendizaje como argumentación implica un proceso en doble sentido, porque de un lado se hace necesario abordar preguntas, problemas y conceptos propios de las ciencias; y de otro, incentivar las posturas críticas que hace posible la negociación de significados.



Siguiendo las premisas de Henao, Sibóich y Moreira (2011) se puede decir que llevar el MAT al aula de clase como estrategia posibilita el aprendizaje significativo, puesto que permite construir explicaciones más elaboradas en la medida en que los compañeros de clase exigen datos y garantías que respalden las aseveraciones que se hacen. Además, Henao (2011) señala que “el valor potencial del MAT como estrategia para la autorregulación de enseñanza y aprendizaje, en tanto permite a los mismos estudiantes y a su profesor identificar aspectos relacionados con sus conocimientos...” p.4) es decir, que el MAT ofrece la posibilidad para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, en cuanto no admite simple información sino que requiere del razonamiento de la misma.

En la misma línea Henao (S.F) dice que “se reconoce aquí una estrecha relación entre las competencias comunicativas y el aprendizaje de los modelos científicos y se arriesga la hipótesis que, a una mejora en dichas competencias corresponde un aprendizaje de mayor calidad; y que, aprender a pensar es aprender a argumentar”. Por lo tanto, desde los planteamientos de estos autores se puede decir que el aprendizaje ya no es considerado como la transmisión de información de manera acrítica, sino que los estudiantes se deben hacer una apropiación de conocimientos, aptitudes y actitudes que les permitan construir conocimientos desde la negociación de significados en el aula de clase.

En relación con lo anterior, es pertinente retomar la apreciación que hace Stubbd (citado en Candela, 1999) que dice “El lenguaje no es un instrumento para la transmisión de información, sino un medio dinámico para la acción social” (p. 35). Por lo tanto, esto permite alejar el proceso de los dogmatismos y propiciar el aprendizaje significativo porque el manejo discursivo que los estudiantes hacen de las diferencias de opinión, pone en evidencia los procesos de construcción del conocimiento, así como las acciones por medio de la cuales se realiza esta negociación como: argumentar, describir, ejemplificar, compartir, defender, convencer, validar, rechazar, cuestionar, entre otras.



Tomando en cuenta las investigaciones que han hecho los autores citados aquí; puedo decir, que llevar a las clases las propuestas de aprendizaje como argumentación implica un trabajo cooperativo que propicien la realización de actividades que privilegien la participación de los estudiantes en la construcción, justificación y valoración de explicaciones. Además, este tipo de aprendizaje favorece la formación sociopolítica de opción civilista, porque cuando los estudiantes debaten sus puntos de vista sobre algún tema, se potencia el diálogo y la resolución de problemas de manera creativa. Asimismo, según los planteamientos de Canals (2007) los debates en el aula ofrecen la posibilidad de educar ciudadanos que participen en una sociedad democrática y que piensen por sí mismos en un contexto presidido por valores como la tolerancia, la comprensión y la aceptación de puntos de vista plurales.

2.2.4 La formación sociopolítica civilista

Como ya se ha señalado, en la sociedad actual, nos enfrentamos a grandes desafíos sociales, políticos, económicos y ambientales. Además, nos encontramos en una sociedad que no ha alcanzado atender de modo adecuado las problemáticas del mundo contemporáneo, en parte porque la acción política ha dejado de lado las relaciones sociales en pro del bienestar colectivo para prestarle todo el interés a las relaciones de mercado capitalista global; propiciando cada vez mayores exclusiones sociales y políticas, inequidades, violencia, desafección por el otro, y por la naturaleza.

Según las consideraciones que hace Arendt (1997) acerca de qué es la política y si todavía tiene algún sentido, se puede decir que desde la modernidad las acciones violentas han sido equiparadas con las acciones políticas enmarcadas en la relación del dominador sobre el dominado, y entendemos los periodos de paz como momentos en que la política nos ha concedido un respiro. Como la misma autora lo plantea, esta comparación resulta inadecuada porque deja sin sentido la acción política.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Por lo contrario, es a través de la acción acompañada de la palabra, del discurso, que el mundo se presenta como un espacio para la vida en su sentido no biológico, porque según Arendt (1997) “solo hablando es posible comprender, desde todas las posiciones, cómo es realmente el mundo, el mundo es pues lo que está *entre* nosotros, lo que nos separa y lo que nos une” (p. 19). Por lo tanto la política trata del hecho de estar juntos en medio de la pluralidad de los hombres; entendiendo la pluralidad como una variedad de sujetos, pues cada hombre es único, pero conformamos una sociedad porque todos somos humanos.

En concordancia con lo anterior, se puede decir que en el discurso y la acción es donde se sostiene el encuentro de los hombres, pero esas acciones y palabras “...sólo cobran sentido y realidad en la medida en que aparecen en *la esfera pública*, o sea, en la medida en que son realizados y compartidos entre humanos” (González, 2013, p. 56). Esas acciones y palabras, puestas en la esfera pública, es lo que Arendt llama política; considerando que ésta es un requisito para la condición humana, dado que la existencia del hombre depende siempre de otros.

Pero, es necesario señalar que una sociedad pluralista como resultado y condición de la política no se logra de un día para otro, ni mucho menos se debe entender como proceso administrativo que por medio de decretos u órdenes nos llevan a reconocer la pluralidad. Como lo señala Velásquez (citado en González, 2013) la pluralidad “Es una construcción permanente, no exenta de conflictos, porque el conflicto es de la esencia de la dinámica social. No impone jerarquías porque su fortaleza deriva del valor de la igualdad y su riqueza es la diversidad” (p.52). Desde este punto de vista, la política tiene que ver con las formas en las cuales nos relacionamos en nuestra permanente tarea de la resolución de conflictos, para un mejor vivir, en el respeto por la diferencia y en la búsqueda de equidad.

Y como la política no es ajena a la escuela, sino que la atraviesa y caracteriza, se hace necesario que en ella se abran espacios donde sea posible formar sujetos críticos y reflexivos, además se debe favorecer el consenso privilegiando la convivencia pacífica. En este sentido, creemos que



Ahora bien, retomando los planteamientos de Hodson (2013) quien propone “un acercamiento educativo mucho más politizado, con un mayor énfasis en la crítica social, la clarificación de valores y la acción socio-política, a través de un enfoque basado en problemas que puede convivir con el currículo convencional basado en disciplinas”. (p.1) esto con el fin de que el conocimiento sea reflexivo, crítico y que favorezca la emancipación de los estudiantes, y que a su vez permita formar las bases para el tipo de acción social que reforme la sociedad y sus prácticas como freno a muchas de las problemáticas que atravesamos en la actualidad.

Así pues, la propuesta de este investigador constituye un llamado al privilegio de una formación sociopolítica que rechaza las acciones planteadas únicamente en función de los intereses propios, por lo contrario, aboga por un bienestar común. Un reto que implica que en las escuelas se abran espacios para la formación a través de la participación activa en acciones políticas por parte de los estudiantes, donde ellos puedan construir el conocimiento a través del diálogo, potenciando así la constitución de sujetos que puedan resolver sus problemas de forma pacífica, que sean solidarios y responsables de sus acciones.

Atendiendo a la propuesta de politizar la enseñanza, consideramos que es importante privilegiar de modo deliberado, una formación política de tendencia civilista; entendiendo el concepto de civilidad como:

Una política que, en doble sentido de amabilidad y de acuerdo que encierra el término, supone acciones y palabras que constituyen un freno a la violencia y a las diversas formas de *incivilidad* que se han vuelto dominantes en un mundo donde la preocupación política por la esfera común pierde fuerza beneficios de la explotación económica del planeta. (...) la idea de *civilidad* contiene la expectativa de apertura, permanencia y recreación de un espacio público donde los agentes puedan reconocerse y regular sus conflictos. (Villavicencio, 2007, p. 39)

Por lo tanto, creemos que la civilidad implica responsabilidad, solidaridad, compasión, búsqueda del reconocimiento de la dignidad de todos los seres; es decir, implica necesariamente un ejercicio del cuidado. Por ello consideramos pertinentes las reflexiones



de L. Boff, (2002), quien propone el cuidado como actitud que se opone al descuido y a la indiferencia; al respecto él dice “Cuidar es más que un *acto*; es una *actitud*. Por lo tanto, abarca más que un *momento* de atención, de celo y de desvelo. Representa una *actitud* de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro” (p.29). Por lo tanto, pensamos que el cuidado debe ser considerado un valor indispensable en una propuesta que pretende formar en y para civilidad.

Al respecto, es importante tener en cuenta que los procesos formativos que aboguen por la civilidad deben estar atravesados por estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes contraponer responsabilidad a indiferencia, es decir, que favorezcan posturas éticas que permitan interesarse por los otros, buscar el bienestar de todos los ciudadanos, reconociendo el derecho a tener derechos, en otras palabras, a través de una formación que contemple la civilidad, se favorecen actitudes en los sujetos que les permiten ser capaces de actuar de una forma respetuosa frente al otro, a la vez que defiende sus propios intereses y puntos de vista.

Promover las acciones políticas de tipo civilista en la escuela, posibilita que los estudiantes construyan su posición frente a problemáticas que le son inherentes a las Ciencias Sociales y contribuye a la formación crítica y propositiva frente a un problema socialmente relevante como lo es la construcción de una cultura para la paz; cuestión que teóricamente será abordada en lo que sigue.

2.2.5 Educar para una cultura de paz: asunto socialmente relevante de debate en el aula

Una estrategia pedagógica que favorece los procesos de argumentación y de crítica propositiva en el aula de clase, es la opción de trabajar a través de problemas socialmente relevantes (PSR), porque son cuestiones que generan división de opiniones en el aula de clase y en el contexto cotidiano; como lo afirman los profesores Pagés & Santisteban (citados en Ocampo y Valencia, 2014, S.P)

Parten de cuestiones problemáticas presentes en la sociedad, con el fin de que los estudiantes aprendan a examinar cuestiones significativas, cotidianas, locales y globales



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

que susciten su interés y sensibilidad. De esta manera pueden participar en la vida pública de manera reflexiva y crítica, pues la enseñanza desde este tipo de problemas permite el desarrollo de la conciencia crítica ciudadana.

Facultad de Educación

Por lo tanto, se puede decir que a través de los PSR se pueden propiciar actividades que incentivan el debate argumentativo, permitiéndoles a los estudiantes construir explicaciones, buscar consensos y proponer soluciones ante los diferentes problemas que se aborden. Sin embargo, es necesario aclarar que los PSR por sí solos no propician una formación crítica y propositiva, por lo cual es necesario que el maestro oriente el proceso formativo para alcanzar tal propósito.

Teniendo en cuenta lo anterior, estimo que la importancia de los PSR se relaciona directamente con la contribución que hacen a la construcción del conocimiento a través del diálogo, y por ello propongo abordar en el aula de clase asuntos relacionados con la construcción de paz; porque considerando que el contexto nacional y local en el que nos encontramos genera controversia; además, es un asunto de interés para los estudiantes.

El asunto de la construcción de la paz es controversial, porque a lo largo de la historia, la sociedad colombiana ha vivido en medio de un permanente ejercicio de violencias y se han desarrollado un sinnúmero de guerras, y así mismo, en varias ocasiones se ha llegado a acuerdos jurídicos para ponerle fin a la lucha armada y tratar de alcanzar la paz, quedando mucho trabajo por delante para que esta sea estable y duradera.

Ahora, para tratar de entender los conceptos guerra, violencia y paz, que se pueden tornan ambiguos por la diversidad de pensadores que los han abordado, cada uno llegando a conclusiones condicionadas por la corriente de pensamiento, el tiempo y el espacio en que se produjeron. Retomo a Giraldo (2000) quien en su libro El Rastro de Caín, los esboza.

1 8 0 3

Por consiguiente, la violencia es definida desde Franco (citado en Giraldo, 2000) como

...el uso o amenaza de uso de la fuerza o de potencia, abierta u oculta, con la finalidad de obtener de uno o varios individuos algo que no consienten libremente o de hacerles algún



tipo de mal (físico, psíquico o moral). La violencia, por tanto, no es solamente un determinado tipo de acto, sino también, una determinada potencialidad. (p.113)

Es decir, que la violencia no necesariamente se ejerce a través de una lucha armada organizada entre dos o más grupos, más bien es un comportamiento que a través de amenazas o actos deliberados puede provocar, daños físicos o psicológicos a otros.

Por otro lado, para Giraldo (2000) “la guerra es una lucha armada y sangrienta entre agrupaciones armadas” (p.75) Es decir, que para que se desarrolle una guerra los grupos que se enfrentan tienen que tener armas y ser recíprocos entre ellos porque de lo contrario se estaría hablando de genocidio. Además este filósofo señala que “la guerra es un acontecimiento excepcional, que tiene límites conceptuales (donde empieza su contrario, cualquiera que sea) e históricos (tiene comienzo y fin)”. (p. 76) Por lo tanto toda interacción conflictiva no es estrictamente una guerra este es el punto máximo del conflicto.

Por otra parte, la paz es entendida como lo contrario de la guerra, porque si esta lo que busca es el sometimiento del otro a través de la fuerza usando la armas; con la paz se procura ponerle fin a dichos enfrentamientos. En breve, la paz en palabras Bobbio (como se citó en Giraldo, 2000) es “ausencia de guerra” (p.90). Pero para que dicha ausencia de guerra se concrete se deben tener en cuenta dos aspectos “un elemento positivo, que primeramente consiste en la armonía de voluntades y “consecuentemente en la unidad de criterios, de fines y de palabras. Existe otro elemento negativo. Implica renunciar a todos aquellos actos que disuelven esa armonía.” Suárez (citado en Giraldo, 2000, p. 89). En otras palabras la paz positiva tiene relación con un proceso democrático que tiene como base los derechos humanos, y la paz negativa entendida como la abstención de todo acto que atente contra esos derechos y que por ende daña la democracia.

Además, de las anteriores definiciones sobre la paz, Giraldo (2000) propone la paz negativa como menos utópica debido a “... que tiene que ver con la ausencia de guerra y que no involucra, como lo hace la paz positiva, una paz exigente y cargada de concepciones particulares de justicia” (p. 18)



Sin embargo, para alcanzar una paz mínima y duradera es necesario fortalecer la convivencia, de lo contrario solo se obtendrá una tregua.

Por lo anterior, la escuela tiene que hacer un aporte sustancial a la construcción de la cultura para la paz, empezando por los nuevos espacios de convivencia, en palabras de (Fisas, 2011, S.P)

Educar para una cultura de paz significa educar para la crítica y la responsabilidad, para la comprensión y el manejo positivo de los conflictos, así como potenciar los valores del diálogo y el intercambio y revalorizar la práctica del cuidado y de la ternura, todo ello como una educación pro-social que ayude a superar las dinámicas destructivas y a enfrentarse a las injusticias.

En relación con los anteriores planteamientos, el aula de clase se debe concebir como un espacio donde se propicie el diálogo, la reflexión, el pensamiento crítico y propositivo, a partir de la implementación de propuestas pedagógicas que le den valor a la palabra de los estudiantes y que permitan la construcción social del conocimiento. Además, se deben promover valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y otros afines a estos, con el fin de solucionar pacíficamente los conflictos y ayudar a los otros. Por esta razón, se propone abrir espacios de discusión mediante actividades como el cine foro, nutrido con otras estrategias porque posibilitan el encuentro comunicativo con otras personas.

2.2.6 Cine- foro como espacio de debate en el aula de clase

Debido a que el séptimo arte no se realiza al margen de la cotidianidad revelando a través de sus contenidos los dramas humanos; el cine puede ser llevado a las aulas de clase como elemento que propicie el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico, y propositivo. Pero las películas por si

solas no generan mayores aprendizajes, por lo que se hace necesario implementar metodologías participativas en el marco de un trabajo colaborativo.



Una estrategia que favorece la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje es el cine foro, entendido según Bravo (2010) como “aquella actividad pedagógica de grupo que, apoyándose en el cine como eje, persigue, partir del establecimiento de una dinámica interactiva de los participantes, descubrir, vivenciar y reflexionar sobre las realidades y valores que persisten en el grupo o en la sociedad”. (p.2)

En concordancia con esta perspectiva, Muñoz y Morales (2014) señalan que el cine-foro permite “una interacción con los demás mediante el diálogo, puesto que los asistentes dan a conocer sus emociones, ideas y comentarios respecto a la temática planteada en el film, permitiendo además, la integración de distintos saberes...” (p48); por ello se puede decir que, el cine foro propicia el pensamiento crítico, puesto que a través de este ejercicio los estudiantes pueden evaluar situaciones vividas por los personajes y la información de los hechos para sacar sus propias conclusiones, construir hipótesis, formular preguntas y argumentar sus puntos de vista.

En cuanto a la implementación del cine-foro en el aula de clase, Buitrago, E., y Camacho, N (2008) recomiendan que se debe tener en cuenta las necesidades, capacidades y expectativas del público al que va dirigida la actividad; se debe considerar si están familiarizados con el hecho de ver películas, que tipo obras están acostumbrados a ver, la edad de los participantes, se debe contemplar si el público está en capacidad de ver películas en otros idiomas, y la temática que se quiera desarrollar con la película o el audiovisual que eligió.

Otra de las recomendaciones de los autores para llevar a cabo con éxito el cine-foro es comunicar antes de la proyección, el tema principal en el que se enfocará la actividad y hacer una introducción, en donde se socialice la ficha técnica y la sinopsis de la película. Durante la proyección del material audiovisual se debe procurar que transcurra en las mejores condiciones técnicas posibles, es decir, que el sonido y calidad de la imagen estén en óptimas condiciones

para que generen disposición a estar atento a la proyección; y al finalizar la visualización de la película, se abre el espacio para que el grupo discuta el asunto propuesto con anterioridad.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Otra sugerencia que hacen para el desarrollo del cine-foro, es emplear distintos elementos como lecturas, imágenes y/o charlas de expertos afines al tema que se desarrolla, permitiendo a los participantes enriquecer sus intervenciones.



Capítulo III: Ruta metodológica



Para las indagaciones de cómo metodologías no tradicionales como el cine- foro, acompañado de lecturas de documentos y talleres, pueden aportar a la enseñanza para un aprendizaje significativo crítico de las ciencias sociales y a la formación de ciudadanos que propongan, defiendan, contradigan y respeten planteamientos o puntos de vista mediante argumentos, que les permita afrontar de manera crítica y propositiva las dinámicas sociales del mundo contemporáneo que ha estado rodeado de injusticias sociales y que por lo tanto necesita de ciudadanos formados en y para la civilidad, se hace necesario definir la vía por la cual transita la investigación, por ello se debe precisar el perspectiva investigativa , el método, las técnicas y las estrategias, que permitan el logro de los objetivos propuestos.

3.1 Investigación de tipo cualitativo

Con este proyecto de investigación se presente describir, comprender e interpretar una situación en profundidad, sus características y relaciones en la cotidianidad de los sujetos en su contexto. Para lograr, lo propuesto es necesario tener en cuenta que

...dado que la realidad social es un todo integrado de facticidad objetiva y de significados subjetivos, la posibilidad de que el conocimiento pueda jugar su verdadera función de entender, para transformar, depende de que la realidad social sea captada en su existencia sui generis. (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 27)

Planteadas las condiciones anteriores y teniendo en cuenta que no se pretende generalizar sus hallazgos, se opta por la investigación de tipo cualitativo porque como lo señala Galeano, E (2004)

Los estudios de orden cualitativo tienden a comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de las múltiples lógicas

1 8 0 3

presentes en los diversos y heterogéneos actores sociales, y por tanto desde sus aspectos particulares y rescatando la interioridad (visiones, percepciones, valores, formas de ser,



Ahora, para que el investigador pueda llegar a entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan la situación que se quiere estudiar, debe realizar un análisis riguroso y sistemático de los acontecimientos que se presentan. Por lo tanto, conviene anotar que hablamos de la investigación cualitativa interpretativa.

3.2 El estudio de caso interpretativo

En coherencia con los propósitos planteados para esta investigación, se elige el estudio de caso porque permite que los investigadores analicen y comprendan la situación que pretenden investigar.

Según Simons (2011) lo que hace especial el estudio de caso es que se interesa por "... lo singular, lo particular, lo exclusivo" (p.19) en esta misma línea Skate (1998) señala que "De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular." (p.11) y Arnal, Rincón y Latorre (1992) concuerdan y complementan estas apreciaciones, cuando indican que "La fuerza del estudio de casos radica en que permite concentrarse en un caso específico o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman." (p. 206); en conclusión, se puede decir que la investigación realizada por medio del estudio de caso permite conocer una situación específica tomando en cuenta los diversos factores que la atraviesan dentro de su contexto.

Basándonos en las propuestas hechas por Skate, R. (1998), se puede decir que, el tipo de estudio de casos que pretende desarrollar esta investigación es el intrínseco puesto que "no nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular." (p.16) En otras

palabras, no se pretende comparar o generalizar sino interpretar el caso, ya que este es único al contar con especificidades propias.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

En esta oportunidad, los integrantes del estudio de caso, pertenecen a la Institución Educativa Pedro Claver Aguirre, una institución pública que cuenta con una población aproximadamente de 923 estudiantes desde el grado Preescolar hasta la Media académica, que atiende en su mayoría a familias de los estratos socioeconómicos 2 y 3, de barrios como: Francisco Antonio Zea, La María, La Unión, Castellita y La Esperanza. Como se anotó en la introducción los barrios de la Comuna 5 Castilla presentan altos índices de violencia, provocando que algunos estudiantes abandonen la Institución Educativa y por ende que los grupos no sean constantes.

Nuestro caso está conformado por 14 estudiantes del grado 10B, cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años. Como sujeto activo de este ejercicio también está el docente que hizo la labor de maestro cooperador en la práctica pedagógica.

Los criterios para escoger el caso, están orientados por la decisión libre de cada estudiante de participar en la investigación; además se tiene en cuenta que participen en la mayoría de actividades académicas de manera activa y que muestren interés por las actividades que se desarrollan, permitiendo así, la recolección de la información relacionada con los discursos que ellos construyen, favoreciendo el análisis para este trabajo.

El grupo de estudiantes que participaron durante el proceso de investigación, firmaron un protocolo ético donde se les garantiza la confidencialidad y se aclaran los compromisos en el desarrollo de este estudio. En dicho consentimiento ético se enuncia el propósito de la investigación, los compromisos establecidos y la garantía de confidencialidad y protección de identidad. (*Anexo 1*). Es importante señalar, que se utilizarán seudónimos, con el fin de proteger la identidad de los estudiantes que participan de la investigación.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



En relación con esta perspectiva interpretativa y considerando que se indaga por los discursos que elaboran los estudiantes, se considera que el análisis cualitativo de contenido ofrece la posibilidad de analizar la producción elaborada por los participantes durante la investigación.

3.2 Análisis cualitativo del contenido como estrategia analítica

En el marco de esta propuesta de investigación centrada en el análisis cualitativo de los discursos del grupo que conforma el caso de estudio, se intenta descifrar significados, puntos de vista, argumentos, consensos y disensos, entre otros aspectos, basado en los documentos que recogen la producción escrita que han elaborado los estudiantes tanto de forma individual como colectiva, en el transcurso de la práctica pedagógica.

Según las consideraciones de Piñuel, J. (2002)

Se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. (p. 2)

Por lo tanto, es importante centrar el estudio en unidades de contexto y unidades de análisis; la primera hace referencia a los documentos producidos y analizados, en donde está contenida la unidad de análisis objeto de interpretación, que para este caso serán los trozos o enunciados de discursos orales o escritos por parte de los estudiantes.



3.3 Estrategias para recoger y analizar la información

Las estrategias que se utilizan para recoger la información y posibilitar la reflexión de los procesos en las diferentes fases del proyecto son: la observación no participante, la observación participativa y el análisis de documentos institucionales y los derivados del desarrollo de la propuesta pedagógica que tiene como columna vertebral los debates. Ahora bien, los instrumentos relacionados con estas estrategias son: fotografías, grabaciones de audio y video, textos, dibujos y otras representaciones producidas por los estudiantes, transcripción de debates, diario de campo y planeadores.

3.4 Propuesta pedagógica como posibilidad para la formación sociopolítica en la clase de Ciencias Sociales

Para alcanzar los objetivos planteados en la investigación, se diseña y se desarrolla una propuesta de intervención pedagógica, donde a través de estrategias pedagógicas y didácticas se pretende relacionar saberes de las Ciencias Sociales y de la cotidianidad de los estudiantes, favoreciendo a partir de la argumentación debates críticos en el aula sobre los asuntos centrales del proyecto, buscando que tomen una postura y la sustenten.

A continuación, se describen las actividades pedagógicas, llevadas a cabo durante un semestre académico (de febrero a junio), con una intensidad horaria de aproximadamente 3 horas semanales en el marco de la clase de Ciencias sociales de los estudiantes de 10 B de la Institución Educativa Pedro Claver Aguirre.

3.5 Descripción de las actividades pedagógicas

A continuación, se presenta cada una de las actividades pedagógicas realizadas durante el proceso de investigación en la Institución Educativa; actividades dirigidas a contribuir con los propósitos pedagógicos propuestos en el plan de área para el grado 10°, mediante la construcción de discursos argumentativos por parte de los estudiantes y profesora. Así mismo, estas actividades



permiten la construcción y recolección de información para responder a las preguntas que suscita esta búsqueda.

Para una mejor relación entre actividades, las presentamos en siete bloques temáticos sobre los que se centran los debates, así:

- Acerca de las características del grupo.
- Los saberes alternativos en relación con los conceptos y temáticas clave de este trabajo.
- Acerca de los estereotipos en la construcción de la Historia.
- Somos sujetos de derechos: ¿cómo ejercemos esos derechos y qué implicaciones tienen?
- La dimensión humana de los actores armados al margen de la Ley.
- La Justicia Transicional: un paso en el camino de la paz.
- Los jóvenes como arquitectos de la cultura para la paz.

3.5.1 Caracterización del grupo

Con el propósito de identificar las potencialidades, talentos, intereses y necesidades de los estudiantes en relación con el aprendizaje en el área de ciencias sociales, y además tener el conocimiento de algunos datos generales sobre ellos, se elige recoger esta información en primera instancia mediante un cuestionario –Ilustración 2–.



Institución Educativa Pedro Claver Aguirre
Ciencias Sociales
Exploración saberes alternativo
Grado 10. B

Nombres completos: Juliana Bedoña Gonzalez
Edad: 15 años
Lugar de residencia: Castillo

¿Qué expectativas tienes sobre el aprendizaje de las ciencias sociales? Tener una cultura general aprender sobre la historia del país y conocer mis derechos y normas

¿Qué asuntos te interesan de la Ciencias Sociales y en especial de la Historia? las Ciudades de los países las normas y la economía

¿Qué esperas de tus profesores (as) de Ciencias sociales? que no solo hablen y nos ponga a escribir que sea dinámico

¿Qué medios te parece que facilitan el aprendizaje de la Historia? las imágenes y los videos

¿Qué puedes aportar a las clases de ciencias sociales?? mis conocimientos y mi opiniones siendo respetuoso

¿Cuáles son tus compromisos con las clases? ser participativa y realizar trabajos para la clase

¿Qué esperas que aporten tus compañeros? Buena disciplina y colaboren en las ideas y participación.

Ilustración 2. Cuestionario para caracterizar el grupo

3.5.2 Explorando saberes alternativos en relación con los conceptos y temáticas clave de este trabajo

Con el fin de conocer las concepciones que tienen los estudiantes sobre el cuidado de sí mismo, del otro y del medioambiente, la violencia, y la reconciliación; se les propone que en pequeños grupos elaboren un cartel – ver ejemplo en Ilustración 3- donde expresen las concepciones que tienen acerca de estos conceptos.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

En este sentido, el papel para el cartel se divide en cuatro recuadros, el primero está destinado para el concepto de cuidado donde deben plantear ¿Qué significa para ustedes el cuidado? ¿Qué elementos son necesarios para su construcción? Y ¿Qué importancia puede tener para la construcción de la paz?, en el segundo recuadro deben de hacer un acróstico con la palabra reconciliación, en el tercero hacer una caricatura que representa la concepción que tienen sobre la palabra violencia, y en el último recuadro elaborar una frase donde se recojan los conceptos abordados. Por último este trabajo se socializa con el grupo en general.

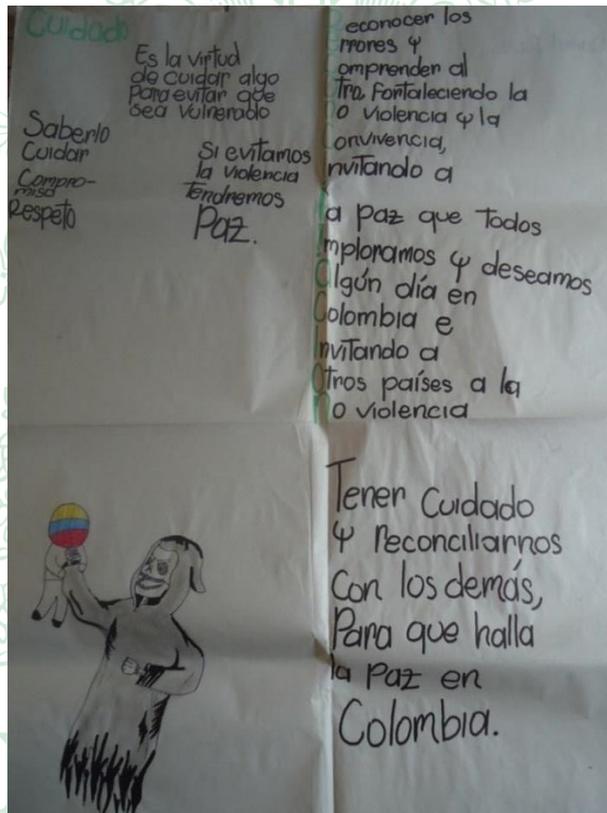


Ilustración 3. Cartel para la exploración de saberes alternativos



3.5.3 Debatiendo acerca de los estereotipos en la construcción de la historia

Facultad de Educación

Con el fin de obtener información sobre los discursos de los estudiantes, cuando debaten acerca de “representaciones” y “estereotipos” sociales y culturales que emiten los medios de comunicación; se hace un debate que consta de varios momentos, en primer lugar se tiene un acercamiento a la conferencista Chimamanda Ngozi Adichie,¹ para conocer algunos datos generales sobre ella y su trabajo; segundo, procedemos a ver el documental titulado “*El peligro de una sola historia*”², una exposición de los planteamientos de la investigadora citada. En el tercer momento, los estudiantes deberán conformar parejas –Ilustración 4- para que de manera razonada puedan conversar con los otros compañeros acerca de estas preguntas: ¿Cuál creen que es el propósito central de la conferencia?, ¿Cómo creen que influyen los medios de comunicación (internet, televisión, cine, Literatura, la prensa...) en la construcción de las historias? Argumentar la respuesta, ¿Qué creen que sucede cuando solo escuchamos una versión de la historia? Y ¿Cómo afecta esto a la sociedad?, ¿Cómo podemos aportar a la construcción de las historias que nos conciernen?, ¿Qué reflexión podemos construir a partir de la conferencia?



Ilustración 4. Los estudiantes argumentan sus puntos de vista

¹ Para saber un poco sobre Chimamanda Ngozi Adichie se puede visitar la página web:

http://cultura.elpais.com/cultura/2014/03/18/actualidad/1395173061_371389.html

² La conferencia se puede ver en:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es

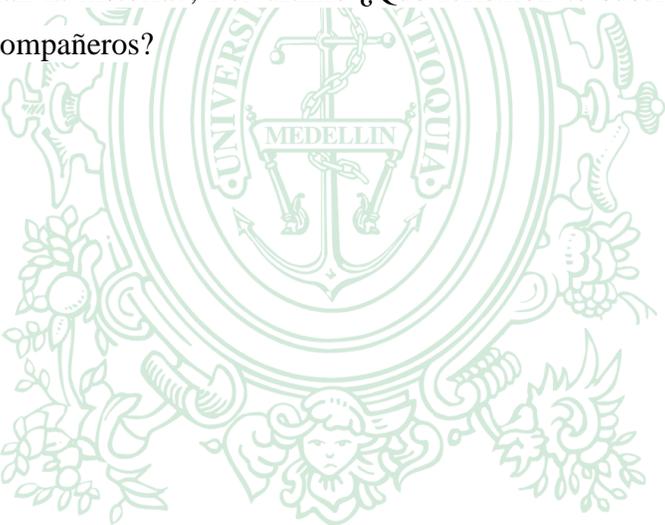


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Después de la discusión en grupo sobre el documental, se procede a desarrollar de manera escrita e individual una guía de análisis — Ilustración 5 — que está orientada por las siguientes preguntas:

Facultad de Educación

¿En algún momento te sentiste identificado con lo que se expone en el video? ¿En cuál? Y ¿Por qué?; ¿Cuál es tu punto de vista acerca de la actitud de la compañera de habitación de Chimamanda Ngozi Adichie? Argumenta tu opinión; ¿Conoce historias de las que tengas al menos dos “versiones” sobre ella? ¿Qué diferencias encontraste? ¿Qué te aportó como ciudadano?; ¿Por qué crees que es importante contar las historias que nos pertenecen?; ¿Por qué crees que la historia oficial es contada cómo se cuenta, por quién la cuenta y cuándo se cuenta?; ¿De qué modo el discurso dominante nos puede influenciar a la hora de contar lo que ya pasó y construir nuestra propia historia?; ¿Qué reflexión te suscita la conferencia relacionándola con la forma en que los libros de texto presentan la historia?; Por último ¿Qué reflexión te suscita la conferencia y las intervenciones de tus compañeros?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD

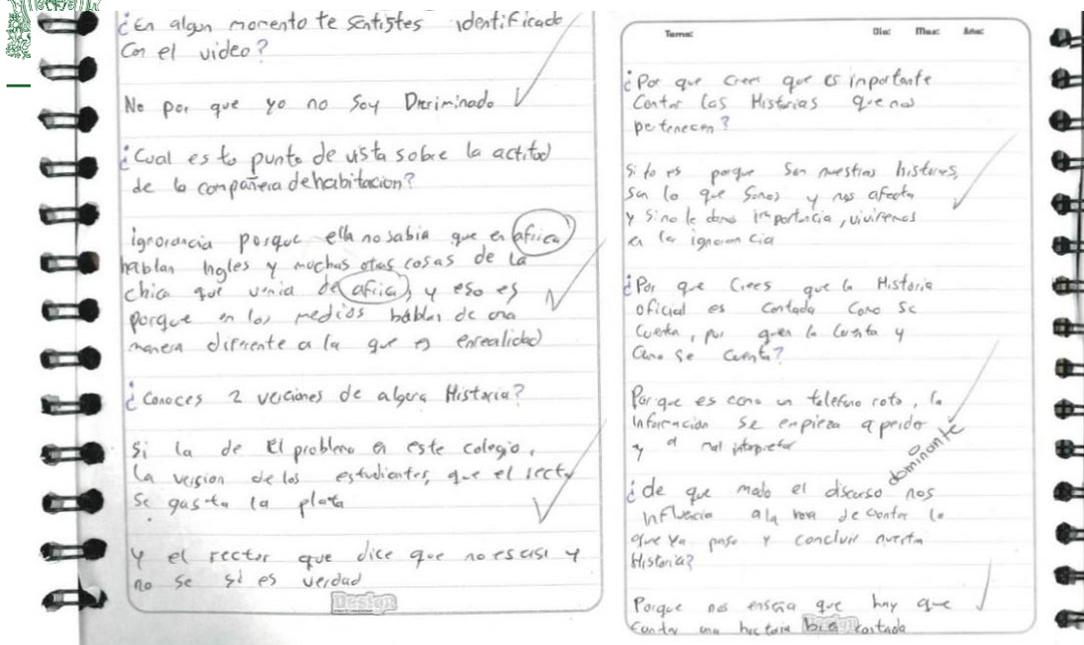


Ilustración 5. Guía de análisis basado en el documental “El peligro de una sola historia”

3.5.4 Somos sujetos de derechos: ¿cómo ejercemos esos derechos y qué implicaciones tienen?

Con el propósito de caracterizar acciones propositivas y creativas de los estudiantes ante problemáticas que involucren Derechos Humanos (DDHH), se llevan a cabo varias actividades en el siguiente orden: primero, se les propone a los estudiantes que en grupos preparen una presentación creativa –Ilustración 6– así: grupo N°1, ¿qué son los DDHH? y ¿cuáles son sus características?; grupo N°2, establecer las similitudes y diferencias entre DDHH y Derechos Fundamentales; grupo N°3, breve historia sobre los DDHH (excluyendo la Revolución francesa); grupo N°4, los Derechos del Hombre y el Ciudadano en la Revolución Francesa, su posterior traducción y publicación por Antonio Nariño en Bogotá; grupo N°5, los Derechos de primera generación: Los Derechos civiles y políticos; grupo N°6, Derechos de segunda generación: económicos, sociales y culturales; grupo N°7,



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Derechos de tercera generación: derechos de los pueblos y de solidaridad; grupo N°8, los Derechos de cuarta generación: Los Derechos que aún no están consagrados como DDHH; grupo N°9, Algunas de las situaciones que se presentan hoy en el mundo con relación a los DDHH. Para ello deberán recurrir a la información que la profesora les sugiere y además consultar otras fuentes de información.



Ilustración 6. Los estudiantes presentan asuntos sobre los DDHH

En segundo momento, con el fin de hacer una síntesis sobre las cuestiones presentadas por los estudiantes, se presenta un video³ donde se puede ver que le preguntan a varias personas del común, ¿Qué son los DDHH? Y luego los narradores del video explican, como ya se dijo las mismas cuestiones que los estudiantes presentaron a sus compañeros.

En tercer momento, se les propone a los estudiantes que reunidos por parejas escriban reflexiones acerca de una noticia de prensa que previamente la profesora les lleva y que ellos toman al azar, para así resolver una guía de análisis-Ilustración 7- que está orientada por las siguientes preguntas: ¿Qué Derechos Humanos se están vulnerando?, ¿quién, a quién y cómo?; ¿Cuáles personas o instituciones crees que deben intervenir? ¿Por qué?; ¿Estás de acuerdo con las medidas que se están tomando? ¿Por qué?; ¿Qué proponen

³ <https://www.youtube.com/watch?v=pY4tJwayxSM&feature=youtu.be>



ustedes para resolver el problema, teniendo en cuenta lo que saben de DDHH? Argumenta tu respuesta; ¿Cómo ponen en acción su propuesta? ¿Por qué su propuesta es viable?; ¿Qué otras soluciones conocen? ¿Las consideran adecuadas? ¿Por qué?

Facultad de Educación

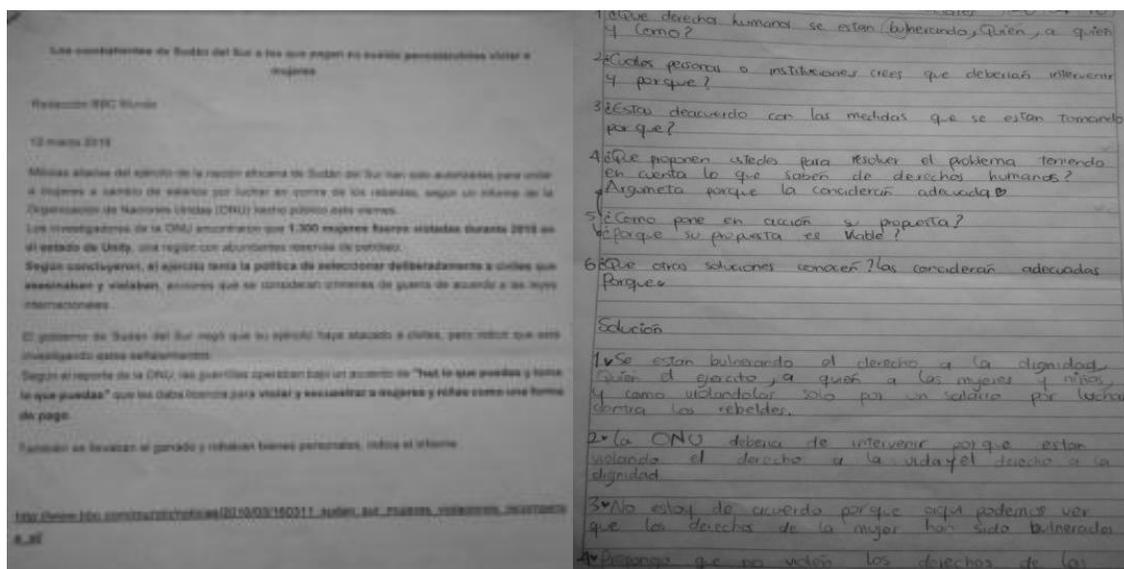


Ilustración 7. Guía de análisis en base de noticias sobre violación de DDHH

Con el fin de recoger información relacionada con la forma cómo los estudiantes asumen posturas críticas y las argumentan, usando algunos conceptos trabajados en otras actividades, se propone hacer un debate llamado *La vulneración de algunos Derechos Humanos en Colombia*. Para que las intervenciones sean más pertinentes se recurre a fuentes como artículos académicos; es así, como en primer momento se hace la lectura compartida del artículo “*Religión, política y violencia en Colombia*”⁴, luego se pasa a ver la película⁵ “*Pequeñas voces*”⁶ se les invita a que lean y reflexionen sobre el tema.

1 8 0 3

⁴ Lectura tomada de: <http://www.otraparte.org/actividades/sofos/doc-sofos/doc-sofos-20110514.pdf>

⁵ La película se puede ver en: <https://gloria.tv/video/2nrehHpbGtcpB19oE4gYVxJw2>

⁶ Información sobre la película: http://www.elmundo.es/elmundo/trailers/fichas/2013/03/8853_pequenas_voces.html



Para cerrar las actividades previas al debate, teniendo en cuenta que el director de la película Jairo Carrillo con su trabajo ha permitido que los niños narren sus propias experiencias, ahora se invita a los estudiantes a que de manera individual construyan una reflexión –Ilustración 8- desde su propia experiencia, donde narren cómo han vivido ellos o alguien cercano los flagelos de la guerra, y como se han visto vulnerados los DDHH en esa situación, además se les propone acompañar su relato con un dibujo.

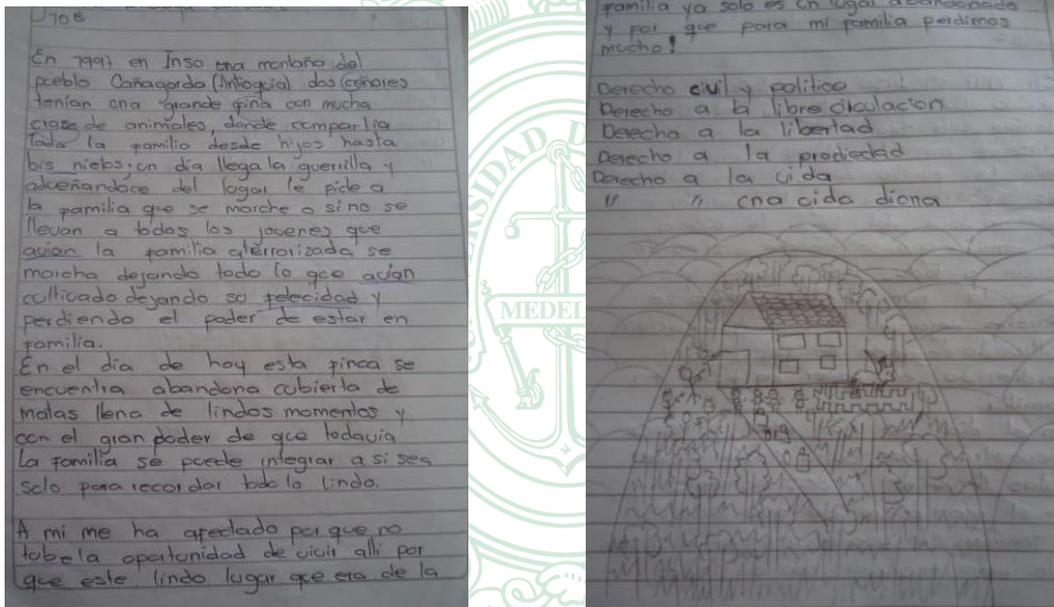


Ilustración 8. Los estudiantes construyen reflexiones sobre la violencia

Para el desarrollo del debate acerca de necesidad de la violencia, la profesora propone la siguiente tesis: *La violencia es inevitable, cuando se quiere construir una cultura liberadora*⁷. Posteriormente se les invita a los estudiantes a conformar los grupos para defender o para contradecir la tesis, los moderadores y el jurado, además se les pide que elaboren las reglas que direccionan la discusión. Posteriormente los grupos deberán reunirse para analizar la tesis y conversar entre ellos acerca de los argumentos que van a

⁷ Esta frase se retoma de la intervención de un estudiante en una actividad pedagógica anterior.



utilizar durante la actividad, y por último se lleva a cabo el debate. Los diferentes momentos de esta actividad se pueden ver en la –Ilustración 9–.



Ilustración 9. Los estudiantes participan en el debate sobre si hay o no la necesidad de la violencia

3.5.5 La dimensión humana de los actores armados al margen de la ley

Con el objeto de identificar manifestaciones de crítica propositiva por parte de los estudiantes ante situaciones problemáticas, como la dimensión humana de los actores armados al margen de la Ley, se les propone una serie de ejercicios académicos que les permitan tomar decisiones responsables, los cuales son referidos a continuación.

En primer lugar, les solicita a los estudiantes que consulten los Derechos de los niños y los jóvenes, y los mecanismos que protegen los derechos fundamentales -Ilustración 10-.

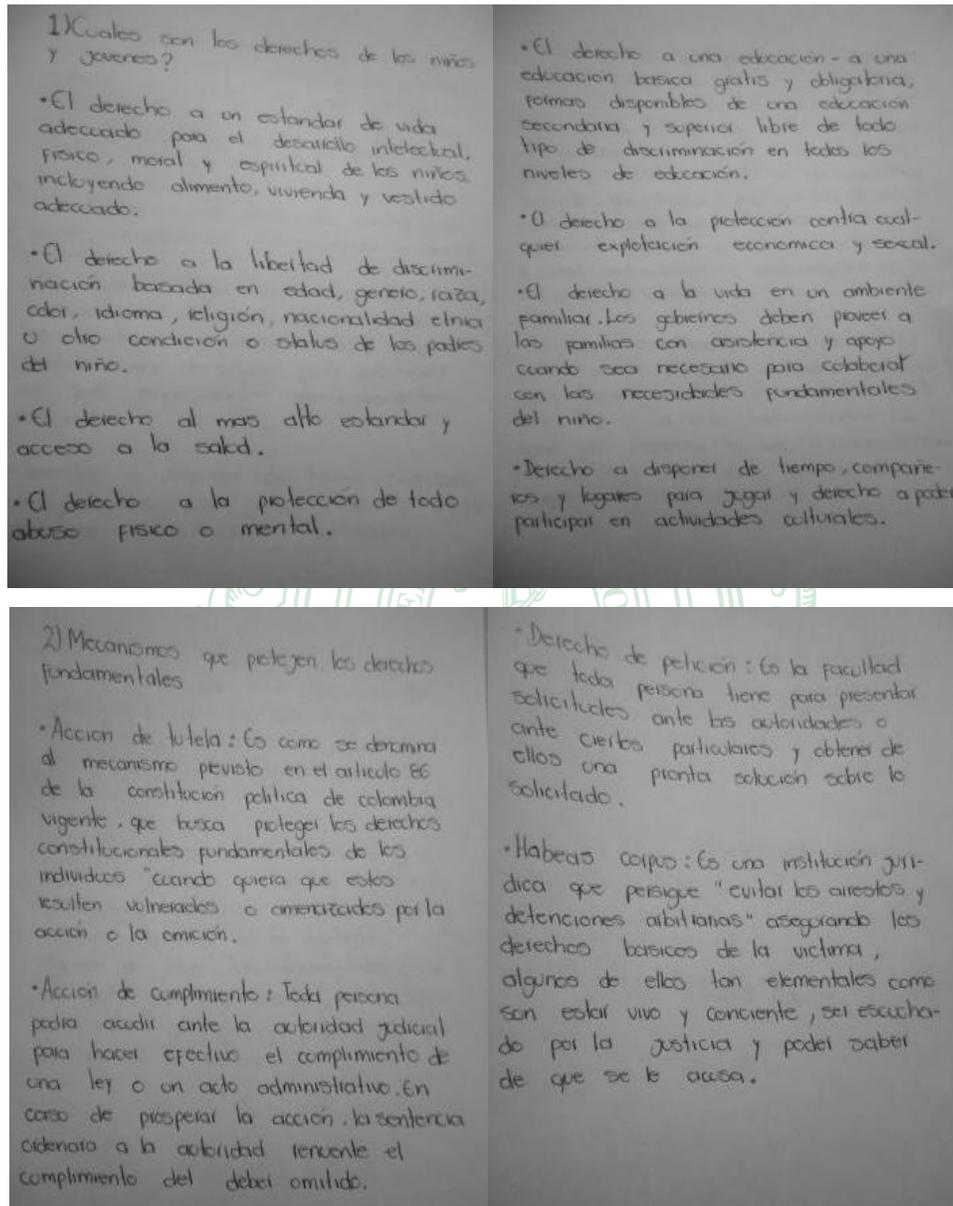


Ilustración 10. Consulta sobre los Derechos de los niños y jóvenes, y los mecanismos que protegen los Derechos Fundamentales



En segundo lugar, se hace un acercamiento a la ficha técnica y la sinopsis⁸ de la película “*Alias María*” del director José Luis Rúgeles, y se les solicita a los estudiantes que respondan de forma escrita unas cuestiones previas sobre la película, posteriormente se procede a la observación y análisis de la película mencionada -Ilustración 11-.



Ilustración 11. Los estudiantes ven la película "Alias María"

En tercer lugar, se leen algunos apartados acerca de lo que significa el Cuidado para el investigador Leonardo Boff (2002). En cuarto momento, se hacen unas lecturas por grupos –Ilustración 12- estas son esencialmente noticias que hablan del reclutamiento infantil.

⁸http://www.proimagenescolombia.com/secciones/cine_colombiano/peliculas_colombianas/pelicula_plantilla.php?id_pelicula=2118



Ilustración 12. Los estudiantes hacen lecturas sobre el reclutamiento infantil

Luego, los estudiantes realizan un gabinete de discusión –Ilustración 13- donde tratan de resolver el problema del reclutamiento infantil teniendo como horizonte el cuidado de los niños que han sido reclutados, pero también de aquellos que corren el riesgo de ser vinculados a los grupos armados.



Ilustración 13. Los estudiantes participan en el gabinete de discusión.

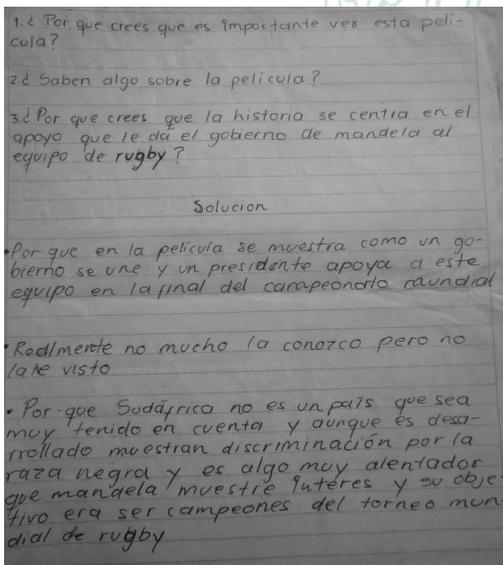
3.5.6 La Justicia Transicional: un paso en el camino de la paz



Con el propósito de identificar los significados que atribuyen los estudiantes a los conceptos reconciliación y paz, se realizan unas actividades orientadas con base el concepto de Justicia Transicional, es por ello que en primera instancia la profesora retoma los postulados de Rodrigo Uprimy (2006) para explicar qué es, cuáles son los tipos de transición según la fórmula adoptada y según el proceso de elaboración⁹.

Posteriormente se comparte con los estudiantes la ficha técnica y sinopsis¹⁰ de la película “Invictus” del director Clint Eastwood, con base en estos se les propone responder unas preguntas previas – Ilustración 14- sobre la película para luego pasar a su proyección –Ilustración 15-.

Ilustración 15. Los estudiantes ven la película “Invictus”



as previas

⁹ Uprimy, R (2006) ¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación para Colombia. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad. Bogotá. Recuperado de http://www.dejusticia.org/files/r2_actividades_recursos/fi_name_recurso.201.pdf

¹⁰ Ficha técnica y sinopsis tomada de: http://www.elmundo.es/elmundo/trailers/fichas/2010/01/3414_invictus.html



Luego se les propone a los estudiantes que realicen un juego de roles, donde se lleve a cabo un juicio a la guerrilla de las FARC-EP por los crímenes cometidos. Los estudiantes se encargan de definir los roles que quieren asumir, las reglas para desarrollar el mismo y la profesora les propone algunas lecturas sobre la Justicia Transicional para Colombia. Por último, se lleva a cabo el juicio –Ilustración 16 -.



Ilustración 16. Los estudiantes desarrollan el juego de roles: El juicio a la guerrilla de las FARC-EP, por crímenes que han cometidos.

3.5.7 Los jóvenes como arquitectos de la cultura para la paz

Este último bloque de actividades tiene el propósito reconocer en los discursos de los estudiantes los argumentos que utilizan en las discusiones que tienen que ver con la construcción de una cultura para la paz; es así, como en primera instancia, se le siguiere a los estudiantes ver el documental “No hubo tiempo para la tristeza” en compañía de un familiar, amigo o vecino, y a partir del mismo, hacer un escrito –Ilustración 17- en el que narren cómo lo ha afectado la violencia cuáles son las posibles alternativas para construir caminos de paz.

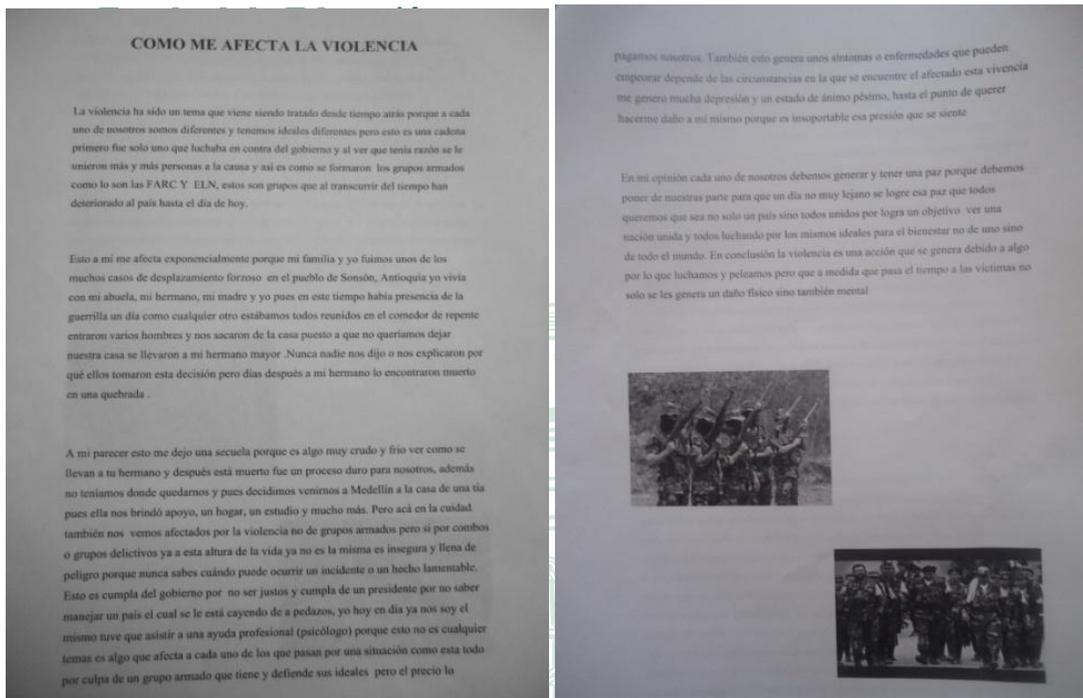


Ilustración 17. Narración construida por un estudiante, sobre cómo lo ha impactado la violencia y cuáles son las posibles alternativas para construir caminos de paz

Posteriormente, se les brinda a los estudiantes la información sobre qué es el plebiscito ¹¹ y se les propone que supongan que ejercerán el derecho al voto y así con argumentos sustenten la postura –Ilustración 18– que toman sobre los acuerdos entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP.

¹¹El Plebiscito sobre los Acuerdos de Paz de Colombia de 2016 es el mecanismo de refrendación para que la ciudadanía exprese su aprobación o rechazo a los acuerdos entre el gobierno de Colombia y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del pueblo (FARC-EP).



Facultad de Educación

Institución Educativa Pedro Claver Aguirre
Área de Ciencias sociales
Grado 10º B

Taller crítico- argumentativo sobre el plebiscito por la paz

1. ¿Qué es el plebiscito?¹

El plebiscito es uno de los mecanismos de participación que brinda la Constitución para que los colombianos participen en las decisiones políticas que los afecta.

El Presidente de la República, con la firma de todos los ministros, puede convocar al pueblo para que se pronuncie sobre las decisiones previstas en el artículo 150, numeral 16, de la Constitución política de 1991, el cual reza así: "Aprobar o improbar los tratados que el Gobierno celebre con otros Estados o con entidades de derecho internacional. Por medio de dichos tratados podrá el Estado, sobre bases de equidad, reciprocidad y conveniencia nacional, transferir parcialmente determinadas atribuciones a organismos internacionales, que tengan por objeto promover o consolidar la integración económica con otros Estados"

Excepciones

El Presidente también puede convocar al pueblo para que se pronuncie sobre las políticas del Ejecutivo que no requieran aprobación del Congreso, a excepción de:

Las que están relacionadas con los estados de excepción.

Tampoco puede versar sobre la duración del periodo constitucional del mandato presidencial.

Los plebiscitos no pueden modificar la Constitución.

¹ Información tomada de: Subgerencia Cultural del Banco de la República. (2015). *El plebiscito*. Recuperado de http://www.banrepcultural.org/blavirtual/ajudadetermas/politicarel_plebiscito

2. Ahora, suponga que usted ejercerá el derecho al voto, por lo tanto responda a la pregunta:

¿Aprueba sí o no, los acuerdos de paz de La Habana entre el Gobierno y las FARC?

SI

NO

3. Por último, asumiendo una postura crítica evidencie los argumentos que le llevaron a tomar la anterior decisión.

Yo creo que debemos hacer todo lo posible por calmar la guerra, por que intentando solucionar los hechos violentos con más de estos seria imposible lograr la paz. Pero si intentamos llegar a un acuerdo solo utilizando hechos pacíficos podríamos ver un país libre de toda clase de violencia. Sin importar que tan distintos seamos.

!!!Muchas gracias!!!

Ilustración 18. Argumentos de los estudiantes que sustentan la elección que hacen con referencia a los acuerdos de la Habana.

Para hacer un cierre de la propuesta pedagógica, se invita a los estudiantes que conformen colectivos de trabajo para que construyan una propuesta –Ilustración 19- donde adquieran compromisos como ciudadanos para la construcción de la cultura de la paz, y luego la compartan con sus compañeros.

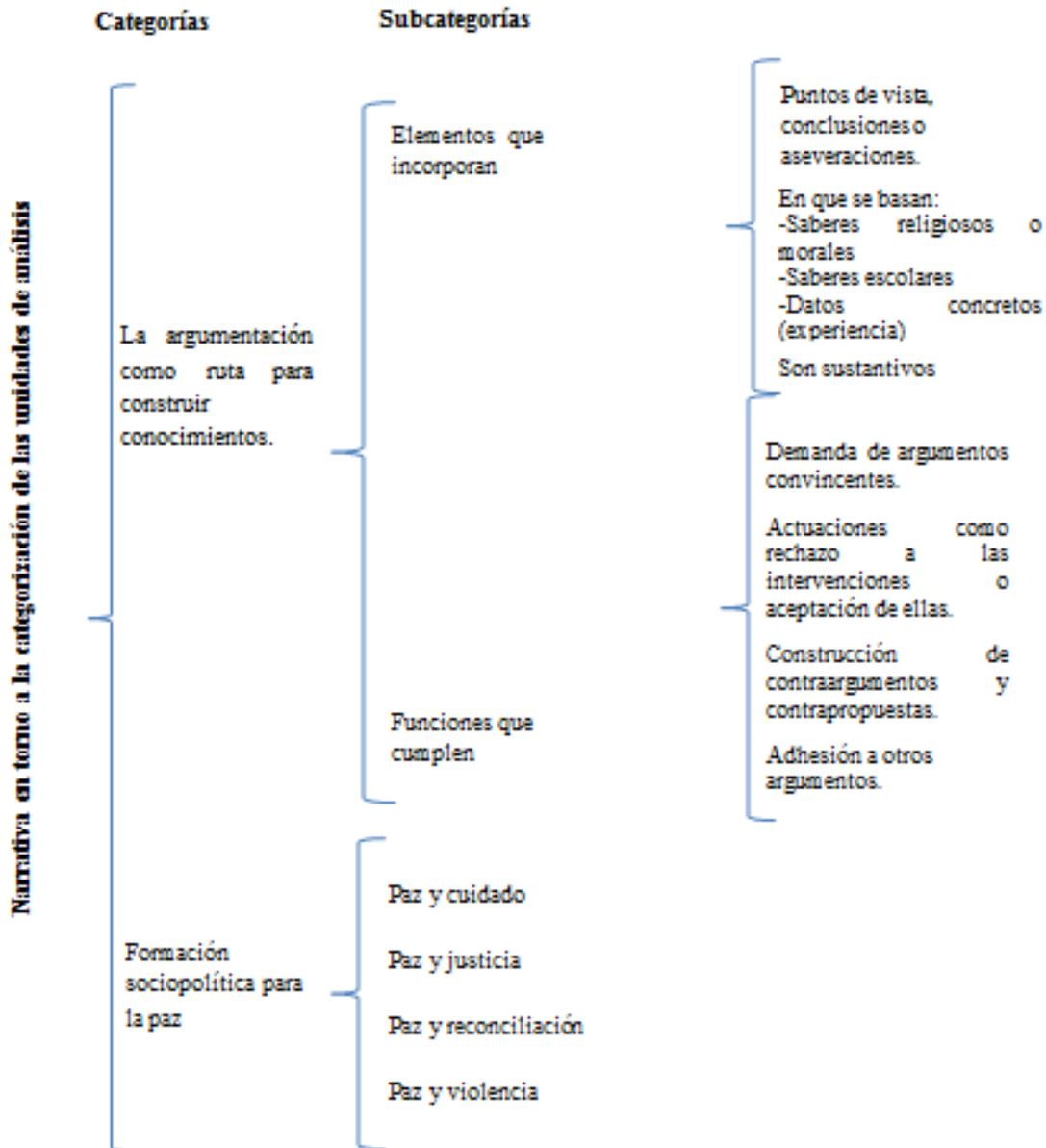


Ilustración 19. Los estudiantes presentan propuestas con las que se comprometen con la construcción de la paz.

Los discursos orales y escritos obtenidos a partir del desarrollo de las actividades descritas, son considerados fuentes de información que se traducen en categorías con el fin de seleccionar e interpretar las unidades de análisis que permiten responder a las preguntas que direccionan esta investigación.

3.6 Las categorías de análisis y sus interrelaciones

Para analizar la información recogida durante las actividades descritas en el apartado anterior, se tienen en cuenta los antecedentes y referentes teóricos que le han dado las luces a esta investigación; y es a partir de allí que se formulan las categorías y subcategorías –Ilustración 20–, permitiendo clasificar la información y establecer relaciones entre los enunciados que se seleccionan como unidades de análisis para el estudio.



DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Para nuestro propósito concentramos la reflexión en lo que concierne a la argumentación como construcción de conocimiento y en formación sociopolítica para la paz, propuesta con la que se pretende aportar a la apropiación de actitudes y valores, que de manera significativa y crítica



vayan más allá de los aprendizajes de contenidos escolares, permitiendo a los estudiantes tomar decisiones informadas.

En relación con las subcategorías de análisis, es necesario señalar que estas no son excluyentes, sino que se relacionan y en algunos casos se intercalan, Para mayor precisión es necesario definir las.

3.6.1 La argumentación como ruta para construir conocimientos

En este apartado se muestran las características de los argumentos construidos por los estudiantes, durante el desarrollo de las actividades pedagógicas, permitiendo ahondar en los elementos que los estudiantes toman para construir sus argumentos y las funciones que cumple la argumentación en el aula de clase, como se describe a continuación.

3.6.1.1 Elementos del M.A.T que incorporan los estudiantes a los discursos en el aula de clase

Retomando los aportes de Stephan Toulmin, encontramos que los elementos del MAT están relacionados con procesos de construcción de conocimiento; es así como estudiantes y profesores incluyen algunos de estos elementos según las necesidades discursivas que se presenten en los diálogos que se adelantan en el aula de clase. Por consiguiente, en esta subcategoría nos centramos en puntualizar cómo elaboran conclusiones, como usan datos relevantes, como expresan puntos de vista, en qué saberes se apoyan para sustentar sus intervenciones, y cómo incorporan algunos elementos que hacen que sus argumentos sean sustantivos.

3.6.1.1.1 Los estudiantes expresan puntos de vista, conclusiones o aseveraciones

En esta categoría se incluyen enunciados que expresan puntos de vista o aseveraciones que los estudiantes hacen cuando se lleva a cabo un proceso discursivo en el aula de clase; Aquí se incluyen los que se hacen sin recurrir a argumentos, pero también los que están sustentados en datos o saberes.



3.6.1.1.2 Saberes en que los estudiantes se basan para sustentar sus argumentos

En esta subcategoría se incluyen los enunciados que hacen alusión a datos y/o saberes a los que recurren para sustentar sus puntos de vista o para contraargumentar los discursos de sus compañeros o profesores. Es necesario señalar que los datos y garantías provienen de:

- **Saberes religiosos o morales**

Los estudiantes acuden a conocimientos de diferente índole, que no tienen necesariamente un fundamento científico social, por ejemplo, sus discursos se apoyan en saberes de orden religioso y axiológico.

- **Saberes escolares**

Los estudiantes se apoyan en los conocimientos o nociones que tienen de las Ciencias Sociales ligados a la historia, la política y el derecho. Estos conocimientos pueden ser adquiridos en las clases de Ciencias Sociales, pero también a través de otras áreas del saber, documentales, películas, noticias, entre otros.

- **Datos concretos (experiencia)**

Los estudiantes se apoyan en diferentes conocimientos que pueden ser adquiridos mediante las experiencias que atraviesan en su diario vivir.

3.6.1.1.3 Argumentos sustantivos

Aquí se incluyen esos enunciados en los que se utilizan calificadores modales para matizar los puntos de vista que presentan los estudiantes o profesores. Es decir, son argumentos en los cuales, los estudiantes admiten que no hay verdades terminadas por lo tanto sus afirmaciones no son verdades categóricas, reconocen otros puntos de vista y pueden prever las posibles refutaciones de lo que afirman.



3.6.1.2 Funciones que cumple la argumentación en el aula de clase.

Retomando los aportes de Candela (1999), encontramos que los discursos argumentativos en el aula que buscan el consenso en vez de imponer puntos de vista, propician la co- construcción de conocimiento; es así, como los estudiantes y docentes utilizan los argumentos según las funciones que se requieran en el momento del discurso. Por consiguiente, en esta subcategoría nos centramos en puntualizar cuáles son esas funciones que cumplen algunos de los enunciados que construyen los estudiantes, cuando participan en proceso de debate.

3.6.1.2.1 Demanda de argumentos convincentes

Cuando los estudiantes no quedan conformes con los argumentos que presentan sus compañeros o profesores, solicitan explicaciones más amplias y convincentes para evaluar nuevamente los argumentos expuestos.

3.6.1.2.2 Actuaciones como rechazo a las intervenciones o aceptación de ellas

La ausencia de intervenciones, por parte del docente o los estudiantes pueden interpretarse como aceptación del discurso. En cambio, las intervenciones pueden ser interpretadas como rechazo del discurso. Por ello es necesario interpretar la secuencia de intervenciones que incluyan este tipo de actuaciones.

3.6.1.2.3 Construcción de contraargumentos y contrapropuestas

Los estudiantes cuando no están de acuerdo con lo que otro ha dicho, emplean argumentos para mostrar las limitaciones o contrarrestar lo expuesto.



3.7.1.2.3 Adhesión a los argumentos del otro

Cuando se pretende dar fuerza una tesis, conclusión, aseveración, etc. los estudiantes pueden utilizar la intervención de su compañero, con la intención de adherirse a sus argumentos para hacerlo más convincente.

3.7.2 Formación sociopolítica para la paz

Esta categoría contiene enunciados de los discursos contruidos por estudiantes, que se relacionan con las reflexiones críticas y propositivas ante el asunto de la construcción de una cultura para la paz y los conceptos que se relacionan con ello.

3.7.2.1 Paz y cuidado

En esta subcategoría se incluye los enunciados de los discursos que hacen alusión al cuidado de uno mismo y del otro como parte de la construcción de paz; a su vez, se incluyen esas expresiones que señalan las acciones de descuido como promotoras de una violencia creciente.

3.7.2.2 Paz y justicia

Aquí se incluyen los enunciados en los que los estudiantes contemplan la justicia transicional, como un intento de conciliación entre víctimas y victimarios como parte de la construcción de la paz, pero también se incluyen aquellos enunciados donde se señala que el propósito de la justicia es castigar a quienes cometen una falta o crimen.



3.7.2.3 Paz y reconciliación

En esta subcategoría se ubican los enunciados que hacen alusión a la reconciliación como una alternativa viable para alcanzar la paz en contextos que han sido azotados por la violencia.

3.7.2.4 Paz y violencia

En esta subcategoría se incluyen los enunciados en los que los estudiantes se pronuncian a favor o en contra de los conceptos paz y violencia, y los vínculos entre estos dos conceptos.

3.8 Triangulación de la información

Con el fin de otorgarle credibilidad y validez a esta investigación, se hace necesario triangular la información que se recoge durante el desarrollo de la propuesta pedagógica que ha sido expuesta anteriormente.

El análisis de información se aborda desde:

- Triangulación con los referentes teóricos: al final del trabajo la información resultante de las diversas actividades que se llevan a cabo durante el desarrollo de la propuesta pedagógica en la I.E, y que son estudiados mediante esta investigación es confrontada con los referentes teóricos.
- Triangulación de fuentes de información: como ya se ha señalado, son diversas las actividades pedagógicas desarrolladas en la I.E que permiten la recolección de información, entre ellas están los debates, juegos de roles, talleres escritos, presentaciones creativas y narrativas; la información proveniente de ellas se recoge en grabaciones de audio, fotografías, textos escritos y notas que la investigadora consigna en el diario de campo, para posterior análisis.
- Triangulación entre investigadores: la información que se analiza, es constantemente mejorada con revisiones y sugerencias de la asesora y colegas del grupo.



Capítulo IV Algunos hallazgos. Los estudiantes toman posturas y argumentan respecto a la construcción de la paz

4.1 La argumentación como ruta para construir conocimientos

Como lo han identificado algunos investigadores (ver los citados en Henao & Palacio, 2013), los cambios constantes en las teorías y conceptos científicos, tienen que ver con el papel que juega la argumentación en la construcción y validación de conocimientos. Siguiendo a Henao y Palacio (2013), quienes reconocen el papel de argumentación en el ámbito científico, así como en el aula; pretendemos analizar cómo en la enseñanza de las ciencias sociales, se puede favorecer la argumentación y con consecuencia posibilitar la construcción de conocimiento mediante actividades como las que se desarrollaron en la propuesta pedagógica de la que se ocupa esta investigación.

4.1.1 Elementos del M.A.T que incorporan los estudiantes a los discursos en el aula de clase

En relación con el MAT, presentamos algunos enunciados que nos permiten señalar que a veces los estudiantes exponen puntos de vista sin argumentos, es decir, hacen planteamientos de tipo dogmático. Por ejemplo, en la primera sesión del desarrollo de la propuesta pedagógica como quedó registrado en el diario de campo del día 2 de marzo, la profesora les propone a los estudiantes realizar una “memoria- clase” y les indica cuales serían los posibles asuntos que se deben tener en cuenta a la hora de elaborarla. Cuando termina de dar la explicación pregunta “¿consideran necesario incluir algún otro asunto?”, y un estudiante dice “debemos escribir qué fue lo que no entendimos”, la profesora en virtud de esa intervención le pide la opinión al resto del grupo, el cual se dividió puesto que algunos decían sí, mientras otros decían que no, por lo tanto la profesora les dice “por favor, me explican el porqué de su respuesta”, a lo que un estudiante que antes estaba a favor del no, dice “mejor que si lo incluyamos” y varios compañeros se adhieren a su respuesta pero ninguno quiso dar su argumento, aunque la profesora les volvió a preguntar “¿Por qué lo demos incluir?” el silencio reino en el aula de clase.



Otro ejemplo, donde algunos estudiantes se expresan de manera tajante sin mostrar construcciones basadas en argumentos, son las consideraciones que vemos a continuación –Ilustración 21- y que surgieron a partir de la actividad en la cual se pretendía explorar los saberes alternativos de los estudiantes acerca de conceptos centrales para el desarrollo de la propuesta pedagógica. Pues si bien, para trabajar el concepto violencia se les pedía que realizaran una sátira y para el concepto cuidado se les decía que expresaran ¿Qué significa para ustedes el cuidado?; los discursos se vieron marcados por ser tipo definiciones. Aunque, estas incluyen explicaciones o justificaciones, los estudiantes las toman literalmente, en forma dogmática, como si fueran verdades irrefutables.

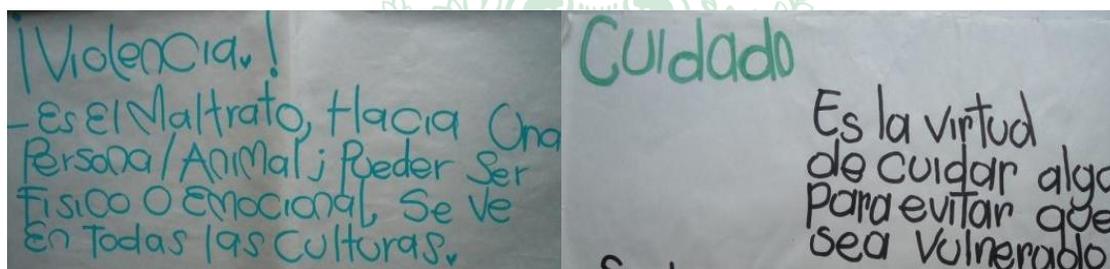


Ilustración 21. Enunciados acerca de la exploración de saberes

Otro caso que me parece interesante, en tanto muestra que los estudiantes buscan certezas, porque así se les ha formado, es la respuesta que dio una estudiante cuando en el marco del debate “El peligro de una sola Historia” discutían acerca de ¿Cómo creen que influyen los medios de comunicación (internet, televisión, cine, Literatura, la prensa...) en la construcción de las historias?, Pues ella respondió que a través de estos se conocían las “*historias necesarias para la vida*”, consecuentemente la profesora le pregunta “¿*Cuales Historias son necesarias para la vida?, deme algunos ejemplos*” la respuesta fue “*historias que nos sirven para vivir bien*” Vuelve la profesora a insistir “¿*Cuales pueden ser esas historias?*” la estudiante responde “*Aquellas en que nos cuentan la verdad*”. La estudiante lo que muestra es que ella considera que lo escucha y ve en a través de los medios de comunicación, son la verdad, lo que nos parece que indica poca iniciativa crítica.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

A medida que el desarrollo de la propuesta fue avanzando los discursos de los estudiantes se fueron cualificando en relación con la inclusión de diversos elementos argumentativos, como veremos más adelante; sin embargo, algunos estudiantes continuaron tomando postura sin argumentos suficientes para darle sustento a lo que decían. Por ejemplo, en el marco de las presentaciones creativas sobre los DDHH, el grupo que estaba a cargo de socializar los Derechos Civiles, trataron de explicar en qué consiste cada uno de ellos y si eran respetados o violados, pero los casos que traían a colación se quedaban cortos, pues ellos decían *“hoy todavía hay esclavitud”*, por lo tanto, la profesora les pregunto *¿cuéntenos qué tipo de esclavitud existe hoy en día y en qué lugares del mundo se practica?* Los estudiantes se sonrieron y dijeron *“No sabemos”* la profesora les pregunta *¿De dónde tomaron esa información?* A lo que ellos responden *“la escuchamos por ahí, pero no recordamos exactamente en donde”* Esto muestra que, como ocurre en la vida cotidiana, tenemos informaciones y creemos que es cierta, pero no nos preocupamos por corroborar datos, noticias, etc. Lo que se constituye también en una forma de dogmatismo.

Otra situación en que el discurso se presentó de manera tajante, fue durante la actividad con la que se hizo el cierre de la propuesta pedagógica, ésta consistía en que los estudiantes se comprometieran con acciones que contribuyan a la construcción de la paz; por lo tanto, un grupo de estudiantes diseñaron la cartelera –Ilustración 22- y en su discurso mostrándose muy seguros de su postura reafirmando lo que se puede leer en ella.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

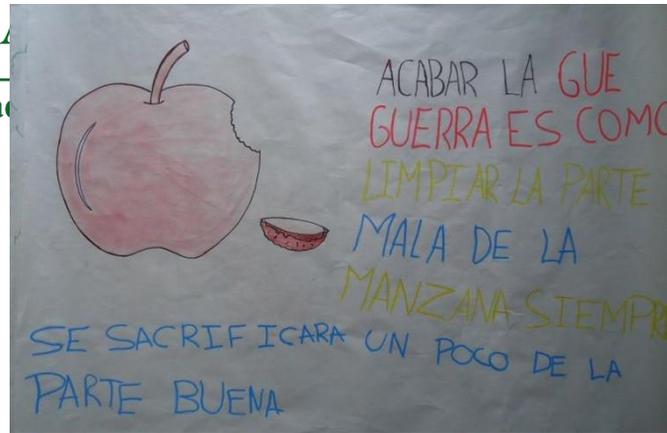


Ilustración 22. Propuesta de los estudiantes para construir la paz

Ante el asombro que se podía notar en sus compañeros, alguien dijo “*eso solo trae más violencia*” y el grupo expositor les dice “*es la única forma de acabar con la violencia, porque si les damos beneficios a los delincuentes, no van a dejar de hacer mal y ese grupo se aumentará*”, en vista de ello otro estudiante interviene diciendo “*con esto no se va a acabar la maldad porque los que se van a encargar de acabar con la gente mala, serán unos asesinos y por esto serán malos también*” un integrante del grupo responde “*No porque esto solo se hace porque es necesario*”; la profesora al ver que no se hacían más intervenciones, pregunto “*¿no hay otras propuestas?*” ellos contestan “*no, como ya dijimos si le damos beneficios a los malos, la violencia se incrementaría*” la profesora entonces les pregunta “*¿ustedes se encargaran de cortar la parte podrida de la manzana?*”, los estudiantes se miran entre sí y dicen que sí, pero no se muestran muy seguros. La discusión muestra una concepción con matices dogmáticos de los expositores, sobre “malos” y “buenos”; mientras otros estudiantes, ponen en duda la “bondad” de quienes quieren matar a los “malos”.

Otras veces los estudiantes se basan en datos y conocimientos para sustentar sus puntos de vista o conclusiones; encontramos que algunos de los estudiantes hacen alusión a argumentos con contenido religioso, apoyándose en la creencia de que Dios nos protege de pasar por hechos lamentables o que nos ayuda a salir de ellos. Por ejemplo, en la actividad que se hizo apoyada en la película “pequeñas voces”, un estudiante decía en su relato “*A mí la verdad gracias a Dios no*



me ha sucedido ni a mis familiares, pero puedo hablar sobre lo sucedido con el compañero que mataron... ”; Es de resaltar que el estudiante alude a creencias religiosas, para justificar el no ser víctima directa, sin embargo relata el asesinato de un estudiante de la institución educativa, que sucedió días antes a esta actividad.

De este ejemplo también es importante resaltar que el estudiante incluye un matiz –se encuentra subrayado- que da cuenta de un argumento sustantivo, cuando alude a que aunque no soy víctima directa, la violencia me afecta porque afecta a mis compañeros.

Otro estudiante durante la misma actividad, escribe lo siguiente: *“pues a mí gracias a Dios No me ha pasado nada respecto a eso, pero a mi mamá sí...”* más adelante dice *“gracias a Dios sus hermanos reclutados no les pasó nada y supieron afrontar superando esa situación...”* como se puede ver atribuye al poder de Dios el hecho de que la violencia no lo ha afectado directamente a él y también le atribuye a esa fuerza divina que sus familiares salieron bien del reclutamiento forzado, al igual que en el primer caso este estudiante no considera otros factores para que los sucesos se dieran así.

En esta misma actividad otro estudiante optó por hacer una reflexión en las que se expresa acerca de la frialdad de los victimarios, y terminó su escrito diciendo *“espero que con la ayuda de Dios y con el tiempo las familias sepan afrontar estas situaciones ya que es costumbre que se sigan viendo estos hechos violentos, aunque aún quedan personas como yo con fe de que algún día haya paz”*, como se puede ver es un mensaje de esperanza basado en creencias religiosas.

Otra justificación de este tipo, se ve en la reflexión que hizo una estudiante en compañía de su familia después de ver el documental “No hubo tiempo para la tristeza”, en su escrito habla sobre la guerra que se vive en el país y pone varios ejemplos para sustentar lo que dice, entre ellos señala *“como lo que pasó en el Chocó no respetaron lo que ellos consideraban la casa de Dios; no les importó que allá adentro había mujeres embarazadas”*, aunque ella se remite al ámbito religioso, a diferencia de los argumentos ya expuestos aquí, no lo hace para justificar un suceso



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

como voluntad divina. Aino que reconoce que los hombres pueden atentar contra la vida de otros hombres y contra los sitios que representan la religión.

Facultad de Educación

Otros discursos están basados en argumentos de tipo moral, en los cuales los estudiantes dan a conocer su posición ante distintas problemáticas resaltando valores como la honestidad, el respeto, la solidaridad, entre otros.

Un argumento que va en esta línea, es el que dio una estudiante para rechazar los acuerdos de la Habana, ella dice *“No lo apruebo porque esto le está haciendo mucho daño al país ya que el presidente se está centrando solo en este proceso y no está haciendo las cosas adecuadas con el país ya que el país está sin cuidado; y luego agrega “... Estoy respetando las opiniones de los demás por eso, yo personalmente opino las cosas así”*. La estudiante, señala que los acuerdos hacen daño y que al presidente le falta cuidado; en sus argumentos no considera el acuerdo entre el Gobierno y la guerrilla como una acción que pretende el cuidado. Así mismo, en la última parte hace alusión al respeto por las opiniones de otros.

Otro ejemplo donde se puede visualizar justificaciones de este tipo, se encuentra en el relato que hace un estudiante como actividad posterior a la visualización de la película “Pequeñas voces”, él allí habla sobre unos conocidos que fueron desplazados, señalando que *“al grupo armado no importó la suerte de esta familia”*, más adelante dice que *“todavía queda gente que se preocupa por los demás”* y cuenta *“mi abuela al ver el problema de ellos quiso ayudarlos y estuvieron en la casa el tiempo que fue necesario para ellos salir adelante, y hoy en día ya están bien tienen casa propia y viven muy agradecidos con mi abuela por darles la mano cuando estaban solos”*. Él resalta la actuación de su abuela ante esta situación y la gratitud de las personas a las que ayudo, lo que me lleva a decir que para este estudiante es importante el valor de la amistad y la solidaridad.

Los estudiantes también se basan en saberes escolares, por ejemplo, una joven en el cuestionario que hace parte de la caracterización del grupo, dice *“conocer mejor la tierra, ejemplo el recorrido de la tierra de 108000 metros por hora”*, esto como respuesta a la pregunta ¿qué

1 8 0 3



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

asuntos te interesa aprender sobre las Ciencias Sociales y en especial de la historia?, aunque es una respuesta memorística y no responde profundamente a la pregunta, si se nota que sustenta su respuesta en datos propios de las Ciencias, aunque nos parece poco relevante para nuestros propósitos.

Otro estudiante respondió a una pregunta previa sobre la película *Invictus* que “*Mandela luchó por los Derechos violados de las personas sin ayuda*”; al respecto, se puede decir que su respuesta está basada en saberes académicos que pudieron ser adquiridos a través de libros de texto, explicaciones de los profesores o por documentales sobre la Apartheid sudafricana.

Algunos estudiantes también acuden a explicaciones que se encuentran ligadas al concepto *igualdad*; así por ejemplo una estudiante argumenta por qué está a favor del acuerdo de paz entre el Gobierno y la Guerrilla, y lo hace incluyendo la siguiente salvedad, “*A pesar, de que no todo es bueno, ya que no se están dando condiciones dignas y tampoco están aplicando las leyes de la constitución, la cual habla de una igualdad para todos*”. En lo que vemos un argumento sustantivo, ya que tiene salvedades; y además, apoyado en conocimientos escolares sobre el concepto *igualdad* como elemento de la constitución política de nuestro país.

Lo mismo sucede cuando un grupo de estudiantes en el marco de la actividad de cierre, comparte la propuesta en la que expresan cómo pueden contribuir a la paz, en su cartel –Ilustración 23- se puede ver la crítica que hacen ante la pasividad para exigir igualdad. Ante esta situación la profesora les invita mediante analogías, a pensar en la diferencia entre equidad e igualdad y les pregunta *¿cuál consideran más adecuada?*, una de las integrantes del grupo contesta “*En la constitución dice que todos somos iguales y nosotras pensamos que así debe ser*”. Por lo tanto se puede inferir que ellas han leído o escuchado apartes de la Constitución Política y la utilizan para sustentar sus puntos de vista.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

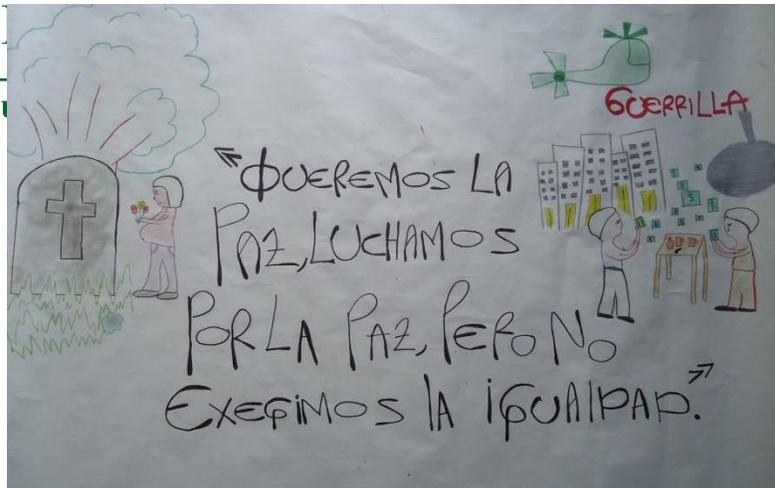


Ilustración 23. Propuesta para contribuir a la paz

Los estudiantes también apoyan sus puntos de vista en datos concretos es decir, en sus propias experiencias. Un ejemplo de ello, se evidencia en estos enunciados que hacen parte del relato que escribió un estudiante en un ejercicio previo al debate sobre la necesidad de la violencia, él allí expresa que “*Muchos años atrás, la guerrilla trataba muy mal a mi familia porque no nos querían ver en el corregimiento de Sevilla*”, y más adelante agrega “*no nos querían allá porque mi padre era soldado*”; y concluye su escrito diciendo “*nos fuimos para una ciudad y ahora somos felices*”. Por lo tanto el estudiante fundamenta su crítica a la guerrilla con base en las experiencias por las que ha tocado pasar debido al desplazamiento al que estos grupos sometieron a su familia, después de asesinar a su papá.

Otro estudiante en el marco de la misma actividad, cuenta su experiencia marcada por la violencia que producen los combos delincuenciales en Castilla, para sustentar que los actores armados no les importa el sufrimiento que pueden causarle a la gente, él escribe lo siguiente: “*yo vivo en la 97 y mis familiares viven en la 94 eso son bandos distintos entonces yo no puedo bajar por donde mis familiares*”. Así mismo, se remite a un suceso concreto diciendo “*la última vez que baje unos hombres de la “banda” de por allá abajo me pararon y preguntaron que yo de*



dónde era y si me empezaron a atzar entonces yo les dije que yo vivía por ahí y tuve que decirles y mostrarles dónde vivía mi abuela lastimosamente gracias a ese suceso no volví a bajar donde ellos por el miedo que me hagan algo” Este estudiante basa su crítica a los “combos” en la experiencia del miedo por la forma como intimidan y afectan su vida familiar.

Otro estudiante también en este ejercicio, dice sentirse intimidado por los combos y explica porque, cuando escribe *“yo vivo en una zona de Castilla muy temida, la famosa “cuarenta” gracias a ello, un taxi no me puede dejar en mi casa, no pueden hacer domicilios a mi casa, mis amigos no me visitan, ni siquiera puedo comprar en una tienda, ya que cuando no está cerrada porque le robaron a la tendera, esos muchachos son ahí en la cera, y me intimida”*; es de anotar que el estudiante más allá de defender su postura, hace una reflexión acerca del mal que se hacen los delincuentes contra ellos mismos y sus familiar al promover estas conductas.

Al respecto, lo escribe así *“¿Qué ganan las bandas? Pues... Ellos mismos se hacen daño y no se están dando cuenta, básicamente porque ellos mismos se perjudican ¡ganándose el miedo de los habitantes de castilla no ganan nada! ¿Qué les pasa? Están llenando de temor a los niños, perjudicando a sus propias familias, limitándolos a ir donde en algún momento quisieran ir...”* Aquí hace algunas preguntas que él mismo responde basándose en los hechos que lo han tocado como como víctima de las dinámicas de violencia presentes en el barrio.

En otros discursos los estudiantes incorporan elementos que hacen sustantivos sus argumentos; un ejemplo, aquellos en los cuales matiza una postura es el siguiente: *“yo pienso que ahora en estos tiempos uno no sabe a quién creerle ni en quien confiar porque cuando tratas de depositar tu confianza en alguien resulta que este alguien no es quien aparenta y también pienso que el gobierno está dejando que la guerrilla se nos monte encima a nosotros no podemos hacer nada ya que no tenemos el poder que tiene algunos gobierno pero que por corruptos o quizá porque no lo saben utilizar dejan que este mundo que vuelva podría decirse una mierda...”*; esto es parte de un escrito donde un estudiante reflexiona después de ver el documental “No hubo tiempo para la tristeza”, él incorpora palabras –las que se subrayan- con las que puede admitir que existe una



pluralidad de puntos de vista; es decir, que no alude a “verdades” sino a sus opiniones, en una gama de otras posibles.

También con carácter sustantivo, otra estudiante en la actividad relacionada con el plebiscito toma postura ante el proceso de paz, y en su argumento para rechazarlo presenta un matizador, como se puede ver en lo sigue: *“Me parece una pérdida de tiempo lo que está haciendo el presidente con lo del proceso de paz ya que la paz nunca se va a dar en Colombia porque mientras que las Farc dice una cosa en la Habana, ellos acá en Colombia están matando y secuestrando gente, mejor dicho haciendo de la suya. Por lo tanto se puede interpretar que ella considera que lo que está manifestando allí posiblemente puede ser refutado; que no es una verdad, sino un punto de vista que, además, sustenta con algunas informaciones que posiblemente ha escuchado.*

En la misma actividad otro estudiante tomó postura diciéndole “sí” a los acuerdos de la Habana, y lo argumenta de la siguiente manera *“Yo pienso que sí deberíamos llegar a unos acuerdos de paz ya que así de pronto cambiaría y se acabaría la guerra, también pienso que la paz y las cosas buenas nos las enseñan desde la casa, entonces creo que sí deberíamos llegar a acuerdos”* aquí se puede evidenciar como al utilizar matizadores, el estudiante deja abierta la posibilidad de estar equivocado.

Otro caso que ejemplifica este tipo de argumentaciones, es un apartado del discurso que realiza una estudiante después de ver el documental *“No hubo tiempo para la tristeza”*, ella escribe *“en mi opinión me parece que nos estamos matando por cosas sin sentido como dijo una persona en el video cuánta plata gastamos en armas, cuánta plata gastamos en mátanos unos a otros me parece que todos deberíamos estar unidos”*, mediante este argumento se puede decir que la estudiante no alude a verdades universales porque al principio reconoce que es en su opinión y más adelante se apoya en los planteamientos que hace una persona en el video que ella vio. Es decir, justifica su punto de vista en informaciones que encuentra válidas, pero que no las toma de modo dogmático.

4.1.2 Funciones que cumple la argumentación en el aula de clase



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Retomando los aportes de Cardona (1999), encontramos que los estudiantes y docentes utilizan los argumentos teniendo en cuenta el contexto del discurso. Por consiguiente, en las actividades desarrolladas en el marco de la propuesta pedagógica, se encontró que los estudiantes demandan argumentos convincentes a sus compañeros cuando discuten sobre alguna problemática, pero también lo expresan de manera escrita cuando no están totalmente de acuerdo con algunos puntos de vista.

Un ejemplo de ello es la justificación que hace una estudiante en la actividad relacionada con el plebiscito, para decir que no está de acuerdo con lo pactado en la Habana, ella escribe “...*dicho acuerdo no demuestra hechos y para creer hay que ver; ha habido muchas víctimas en este acuerdo y no lo apruebo hasta que pongan de su parte para un mejor mañana*” se puede decir que ella demanda acciones que demuestren el compromiso de construir paz, porque lo que ha sucedido hasta ahora no es totalmente convincente.

Un estudiante también, demanda argumentos para entender el porqué de la guerra, él en una reflexión escrita que titula “*por qué lo hacen*”, realizada después de ver un documental “No hubo tiempo para la tristeza”; formula dos preguntas por una parte, escribe “*¿Por qué estamos llegando a una guerra innecesaria?*” y para cerrar su texto incluye este interrogante: “*¿Por qué no pensamos en nuestra familia antes de causar una guerra injusta?*” Se puede interpretar que el estudiante muestra un descontento a causa por los hechos narrados en el documental, y lo hace expresando inquietudes acerca de una guerra que es innecesaria.

Por su parte hay quienes no están de acuerdo con las afirmaciones que hacen sus compañeros, por consiguiente plantean preguntas que exigen ampliar las justificaciones, como sucedió en el debate acerca de la necesidad o no de la violencia para controlar situaciones o lograr derechos. La secuencia, que sirve de ejemplo es el siguiente:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Juan: *“La obligación del Estado es velar por los DDHH para proteger la libre expresión, todos tienen derecho a dar la palabra. ¿Cómo piensa arreglar las cosas si no es hablando? La violencia no es necesaria en los paros o protestas”.*

Facultad de Educación

Andrés: *“los paro se hacen para hacerse escuchar y demostrar poder, los Derechos Humanos se ganaron a través de la violencia”.*

Juan: *“¿si solo se piensa en violencia como vamos a lograr la paz?”*

Andrés: *“Castaño hizo justicia por mano propia”.*

Juan: *“a veces los tratados que se demoran mucho, pero no hay que desistir y hay ejemplos de paz”.*

Andrés: *“A ver Juan ¿Deme ejemplos de paz?”*

Juan: *“Escobar se voló de la cárcel porque lo querían matar, él busco la paz pero no quisieron”.*

Andrés: *“A Pablo Escobar lo querían matar por sus mismos actos, todo lo quería solucionar con violencia y por eso lo mataron”.*

En este apartado se puede ver cómo los estudiantes exigen constantemente justificaciones a sus compañeros quizá porque consideran que los argumentos que se exponen no son contundentes para sustentar los puntos de vista que quieren defender o porque quieren encaminar la discusión por otro lado.

Los estudiantes y los profesores también actúan como rechazo a las intervenciones de sus compañeros o como aceptación de ellas. Un ejemplo donde se muestra como la profesora en aceptación de los argumentos que hacen los estudiantes no interviene en el discurso, sucedió cuando ella estaba explicando el término de justicia transicional y los procesos transicionales según el contenido de la fórmula adoptada, basados en los planteamientos que hace Rodrigo Uprimy en el texto que ya ha sido señalado en la descripción de las actividades. Cuando les dijo

1 8 0 3



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

que *“la justicia transicional se utiliza para dar paso de un régimen dictatorial a uno democrático”* un estudiante le preguntó *“¿Qué es una dictadura?”*. Ella lo que hizo fue devolverle la pregunta al grupo y ellos empezaron a responder en el siguiente orden:

Facultad de Educación

Angie *“es lo que pasa en Venezuela, donde se hace lo que el presidente quiere”*.

Pablo *“Yo pienso que una dictadura, sucede cuando todos tenemos que pensar igual que el presidente, sin dejarnos decidir según nuestras ideas”*

Natalia *“yo recuerdo que el año pasado estudiamos lo que pasó en Alemania con Hitler; eso es una dictadura, él mataba a los Judíos y no dejaba que la gente que estaba en oposición a lo que él hacía hiciera o dijera algo porque los mandaba a matar”*.

Jefferson *“una dictadura es un gobierno que llega al poder a través de un golpe de Estado, y todo el poder pasa a manos de una sola persona que en este caso sería el dictador, que le quita los Derechos a la gente matándolos, encarcelándolos, torturándolos y desapareciéndolos como por ejemplo, hizo Pinochet en Chile.*

Se presentan varias intervenciones en la que los estudiantes expresan el significado a dicho concepto y la profesora permanece en silencio, como gesto que significa aprobación a lo que ellos aportan. Es de anotar que exponen conocimientos adquiridos en la escuela.

En otros casos, el docente interviene porque considera inadecuada la orientación que está tomando la conversación, por ejemplo, en el gabinete de discusión, los estudiantes estaban tratando de darle solución al problema del reclutamiento infantil procurando cuidar los niños, ellos al principio estaban proponiendo soluciones como:

Alejandra *“hay que buscar la forma de que las guerrilleras salgan a hacerse los abortos en sitios donde les puedan brindar atención médica y no por allá en medio de la selva porque se pueden morir”*.



UNIVERSIDAD

Cristian *“no creo que las dejen salir, lo mejor que pueden hacer es que planifiquen para que no queden embarazadas”*

Facultad de Educación

Felipe *“si las organizaciones internacionales deberían de buscar la manera para que en la guerrilla se utilicen métodos de planificación”*.

Ante estos argumentos, la profesora interviene para señalarles que aunque el aborto es un tema muy delicado y que tiene que ver con el cuidado de los niños, el problema que se quiere tratar es el reclutamiento infantil, que en parte recoge el asunto del aborto porque las niñas que son reclutadas también son obligadas a abortar. Por lo tanto se puede decir que a veces se hace necesaria la intervención por parte de un estudiante o profesor para aclarar cuál es el tema que van a discutir.

Algunos estudiantes, cuando no están de acuerdo con un argumento o propuesta que hacen sus compañeros, proponen versiones alternativas para demostrar que estos planteamientos tienen limitaciones. Por ejemplo, durante el gabinete de discusión un estudiante plantea *“durante el gobierno de Uribe la violencia disminuyó visiblemente y como resultado se obtuvo que fueron menos los niños que sufrieron por el reclutamiento forzoso, por eso yo propongo que para prevenir que más niños sean reclutados, se sigan haciendo las políticas de él”* la profesora toma la palabra y le pregunta a los estudiantes *¿conocen los casos de bombardeos a los campamentos?* Ellos lo afirman, entonces la profesora les dice *“piensen quienes mueren y salen heridos en los bombardeos y en los combates”*, luego de dialogar por unos momentos, otro estudiante toma la palabra para decir *“para prevenir que más niños sean víctimas por la violencia el gobierno debe buscar acuerdos con la guerrilla para que no se sigan llevando los niños”* a partir de este caso, podemos decir que cuando se evalúan puntos de vista, los estudiantes pueden llegar a conclusiones diferentes a las que ya se habían presentado y hacer contrapropuestas.

También se encontró que algunos estudiantes contraargumentan su propio punto de vista; un caso de este tipo se presentó cuando socializan la sátira sobre la violencia, pues un estudiante dijo *“La*



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

violencia se debe reprimir con violencia porque si no se usa la violencia habrá más violencia, pero al usar la violencia a la vez se generará más violencia” aquí podemos ver que se presenta un punto de vista con su argumento pero es el mismo estudiante que presenta otro argumento dejando ver que no está totalmente satisfecho con la primera afirmación.

Otro ejemplo, que sirve para ilustrar cómo algunos estudiantes contraargumentan sus propios puntos de vista, es un trozo del escrito que realizó un estudiante en compañía de su familia a partir del documental “No hubo tiempo para la tristeza”; él escribió *“Nosotros teníamos el erróneo pensamiento de que solamente la violencia entre grupos armados se veía en los pueblos y campo, pero no es así, en nuestra ciudad también hay violencia entre grupos armados”*. Se puede decir que el estudiante reconoce que el punto de vista que tenía sobre la ubicación de los grupos armados no era la adecuada y que toma el documental para sustentar su nueva tesis.

Aunque no fue muy recurrente, otra función que los estudiantes le asignan a la argumentación es la adhesión a los argumentos de otro compañero o del profesor para darle fuerza a su propio discurso; durante el debate basado en el documental “El peligro de una sola Historia” sucede un caso que puede ilustrar esta función ya que unos estudiantes dicen *“El objetivo de la conferencista es hacernos caer en cuenta que las historias incompletas no son buenas porque podemos juzgar sin conocer”* otro grupo ante esta cuestión dice *“como dijo el grupo 2, para no juzgar sin saber qué es lo que pasa, es bueno cruzar las historias porque muchas veces generalizamos lo que vemos en la televisión, en internet y en los libros”*. Como se puede ver los estudiantes retomaron un apartado del argumento que presentaba el otro grupo, con el fin de justificar la propuesta que ellos hicieron.

Otro caso donde un estudiante retoma los argumentos de su compañero para darle sustento a su punto de vista, tuvo lugar durante el juicio. Allí un estudiante dijo *“cuando se quiere conseguir un cambio ante lo que ya está establecido es necesario recurrir a la violencia porque de otra forma quienes están en el poder no querrán hacer un cambio que beneficie al pueblo, como sucedió para conseguir la independencia. Es maluco, pero todo lo se ha logrado ha sido a través*



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

de la violencia” otro estudiante agrega: “Estoy de acuerdo con el compañero, los gobernantes siempre hacen lo que a ellos les conviene sin importarles las consecuencias que esto traiga para la gente, por eso yo digo que el gobierno quiera o no tendrá que escuchar al pueblo, si no hacen caso con las protestas entonces obligan a la gente a que haga violencia”. Aquí se puede ver cómo los estudiantes evalúan los argumentos que hacen sus compañeros y cuando los encuentran adecuados los retoman con la intención de sustentar lo que ellos dicen.

4.2 Formación sociopolítica para la paz

Con la intención de favorecer la formación en y para la civilidad, donde los estudiantes se piensen como sujetos de derechos y deberes; es necesario concebir una educación orientada hacia la reflexión, la crítica y la acción sociopolítica. Concebimos que la enseñanza a través de problemas socialmente relevantes puede favorecer este tipo de formación, por eso pretendemos analizar cómo en la enseñanza de las ciencias sociales, se puede favorecer la formación sociopolítica y por ende, posibilitar la construcción de conocimiento sobre estos asuntos, mediante actividades como las que se desarrollaron en la propuesta pedagógica de la que se ocupa esta investigación.

Consecuentes con estas pretensiones, en lo que sigue, exponemos algunos indicios formativos y de aprendizaje, que emergen a modo de reflexiones o propuestas en el desarrollo de las actividades pedagógicas, que se relacionan con las reflexiones críticas y propositivas ante el asunto de la construcción de una cultura para la paz y los conceptos que se relacionan con ello.

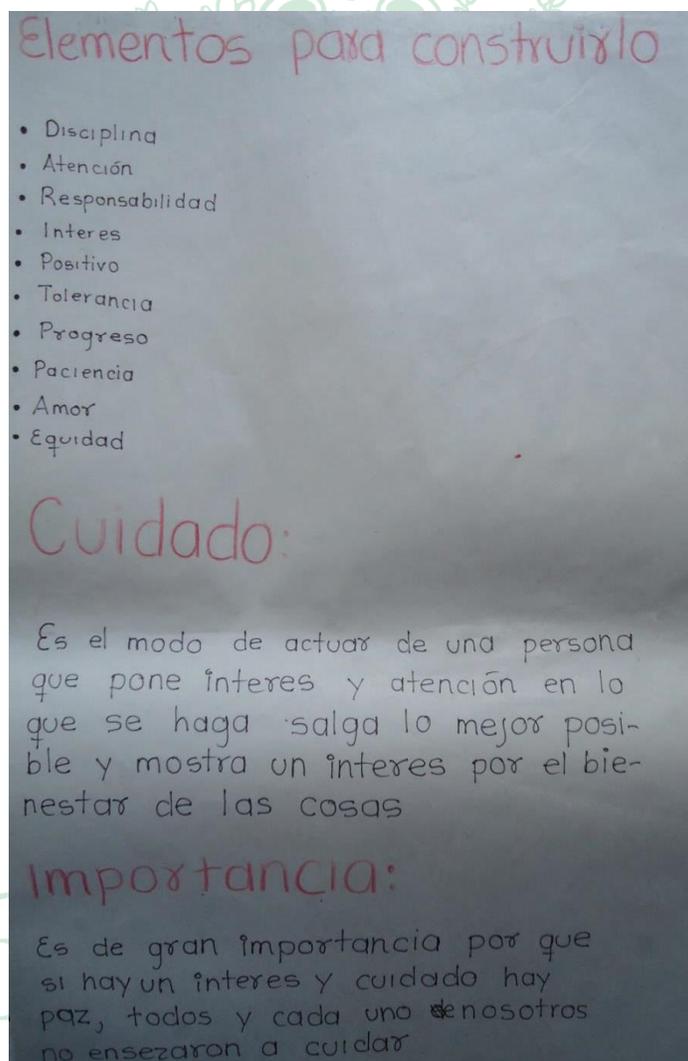
4.2.1 Paz y cuidado

Durante el desarrollo de la propuesta pedagógica se pudo observar que los estudiantes aunque no mencionan el concepto *cuidado* de manera explícita, a no ser que se les pregunté por ello, hacen



referencia a acciones como ayudar al otro, evitar que sufra algún daño, entre otras; y las expresan como condiciones para construir la paz.

Cuando se indagaba por los saberes alternativos de los estudiantes en relación con algunos conceptos claves para el desarrollo de la propuesta pedagógica, hicieron planteamientos para el concepto de cuidado como el que se ve – Ilustración 24-.



1 8 0 3

Ilustración 24. Saberes alternativos sobre el cuidado



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Aquí se puede ver que algunos estudiantes hacen alusión a conceptos relacionados con posibles elementos que permiten potenciar las acciones de cuidado, pero no dicen porque esos y no otros ni tampoco se puede ver cómo están comprendiendo cada uno de ellos; también se puede observar que cuando tratan de hacer una definición del cuidado lo relacionan hacia los objetos pero no es muy claro el cuidado a las personas, hasta que llega el momento en que ellos deben de decir cuál es la importancia que tiene el cuidado, allí ellos indican que es una condición para que allá paz, a partir de esto se puede inferir que toman en cuenta el cuidado de las personas.

Un enunciado que permite ilustrar cómo los estudiantes dan significado al concepto de cuidado y cómo las relaciona con hechos o actos violentos, es la pequeña narración que hace uno de los estudiantes durante la actividad basada en la película “Pequeñas voces” él señala que *“Un día un Señor que mandaba en ese combo de milicias se enamoró de una joven, pero la joven no quería nada, ni la familia quería que ellos tuvieran algo pero el señor los amenazaba si la joven no estaba con él, así que la familia decidió irse y buscar otro lugar en donde poder estar tranquilos sin amenazas a su integridad”*. Implícitamente se asume que la huida y el desplazamiento son acciones de cuidado.

Un estudiante, en medio de la actividad relacionada con el plebiscito, dice aceptar los acuerdos de paz entre el gobierno y las FARC, y para justificar su decisión expresa *“ porque toda esa guerra perjudica a la población en la cual habitan niños y merecen y tienen derecho a una buena educación y calidad de vida, además muere mucha gente inocente que no sabe ni siquiera porque es la guerra y aun así mueren, ¿Qué futuro pueden tener todos aquellos niños al ser reclutados en una guerra absurda?, por ello apoyo la paz para que todas esas personas sean ayudadas por el gobierno y tengan una vivienda digna donde pasar la noche, que puedan ser alimentados, también hacer escuelas para aquellos niños y puedan tener un futuro mejor*. Se puede interpretar que el estudiante se preocupa por el cuidado de los otros, como instrumento que servirá para superar la violencia por la cual atraviesa nuestra sociedad.

Durante el desarrollo de la propuesta pedagógica se encontró que la justicia es concebida desde dos ángulos, por un lado es vista como una forma de castigar a quienes transgreden los derechos, los valores y las reglas morales, y por otros la consideran como una alternativa que favorece la construcción de la paz.

En el primer caso, quienes tienen una idea de justicia desde la perspectiva retributiva, expresan argumentos para decir que no aceptan los acuerdos de paz entre el gobierno y las FARC, como el siguiente: *“No estoy de acuerdo porque debes tener mano firme en cuanto a la justicia y que las personas y grupos paguen por sus crímenes”*. El estudiante que hace esta intervención, considera que los guerrilleros son criminales y como tales de “pagar” por lo que han hecho

Otra estudiante, durante la misma actividad propone un argumento similar, ella dice *“yo tomo la decisión del no porque no me parece que las FARC, no paguen una condena en la cárcel y menos que el gobierno les tenga que dar dinero para negociar, ya que el gobierno no fue capaz de acabar con todas las FARC y les toca hacer todo lo que ellos digan”*. A partir de lo que la estudiante escribe, se puede decir que los criminales tienen una deuda con la sociedad y que es a través de la de la pena de cárcel que ellos deben pagar, pero esto como segunda alternativa de castigo porque en realidad lo se debía hacer es acabar con la guerrilla de las FARC.

Otro estudiante, después de ver el documental “No hubo tiempo para la tristeza” relata cómo ha sido víctima de la violencia, el escribe lo siguiente: *“Es algo muy crudo y frío ver cómo se llevan a tu hermano y después está muerto fue un proceso muy duro para nosotros, además no teníamos donde quedarnos y pues decidimos venirnos para Medellín a la casa de una tía, pero acá en la ciudad también nos vemos afectados por la violencia no de los grupos armados pero sí de los combos o grupos delictivos”* luego él escribe *“Esto es culpa del gobierno por no ser justos y culpa de un presidente por no saber manejar el país el cual se le está cayendo de a pedazos”*. Aquí se puede interpretar que el estudiante concibe la justicia como una serie de pautas con las



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

que se regulan las relaciones sociales y culpado responsabiliza al gobierno y al presidente, lo que significa que quizás lo que reclama “mano dura” para esto grupos por parte del gobierno central.

Facultad de Educación

Durante el debate sobre la necesidad o no de la violencia, un estudiante dice *“Castaño hizo justicia por mano propia. Lo que se puede interpretar como una justificación de la violencia porque al poner de ejemplo a Castaño deja entender que no se trata de actuar para defenderse por vías pacíficas contra una agresión, sino mediante actos violentos.*

Otros estudiantes por el contrario ven en la justicia una oportunidad para adelantar procesos de construcción de la paz; un enunciado que ilustra este aspecto forma parte de la reflexión que una estudiante hace después de ver el documental “No hubo tiempo para la tristeza”, ella habla sobre la relación entre paramilitares, narcotraficantes y políticos para enfrentarse contra la violencia que ejercen grupos guerrilleros, y en relación con esto, dice *“Aquí en Colombia se nos hace imposible comprender la justicia sin la guerra...; aunque no es precisamente un argumento para defender la justicia como camino de paz, si se puede tomar como una crítica a la visión que generalmente se tiene de hacer justicia mediante actos violentos, que como en el caso colombiano ha permitido la conformación de grupos ilegales que quieren hacer justicia por mano propia.*

Otro estudiante, en el marco del juicio que se le hace a la guerrilla, dice *“como es necesario llegar a acuerdos de paz con los grupos armados que se quieran reintegrar a la sociedad, debemos de pensar en alternativas para que ellos compensen a la víctimas, porque si les decimos que van a ir 50 años a la cárcel no querrán dejar la guerra y nosotros quedamos peor de lo que ya estamos”.*

A partir de esta intervención, se puede ver cómo el estudiante retoma la justicia desde el proceso de transición puesto que él señala la necesidad de la restauración a las víctimas y penas alternativas a la privación de la libertad, ambas cuestiones relacionadas con la justicia transicional para transitar de la violencia hacia la paz.

Durante la misma actividad otra estudiante dice *“Es mejor que ellos cuenten la verdad sobre los crímenes que han cometido, que digan dónde están los muertos, que entreguen las armas y la plata para que se pueda arreglar lo que dañaron, de esta forma no tendrán que pagar cárcel*



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

pero una cosa hay que tener en cuenta y es que los que han violado los Derechos humano si merecen penas un poco más duras porque si no se hace así la gente se va a enojar y no se llegar a vivir todos en paz". Una expresión que interpretamos como se puede ver como con el propósito

Facultad de Educación

de conseguir la paz se puede emplear la justicia transicional, sin embargo, la estudiante hace mayor énfasis en el dilema de este tipo de justicia porque por un lado se enfrenta a la necesidad de la retribución a las víctimas sobre todo cuando se habla de violaciones masivas de derechos humanos; pero por el otro se tiene la necesidad de darles "incentivos" a los victimarios para que dejen de lado la guerra, es así como se ven tensiones entre lo jurídico, político y ético.

En los discursos que elaboran los estudiantes, la justicia apunta básicamente a dos concepciones, por un lado hacen referencia a lo que se conoce como justicia retributiva debido a que en algunos argumentos expresan la necesidad que desde el campo jurídico se determine un castigo a quienes han transgredido la norma a través de la violencia; mientras que otros estudiantes hablan de un proceso de reconciliación entre víctimas y victimarios, el cual incluye elementos como la verdad, el perdón, entre otros, por lo que se puede decir que hacen alusión a la justicia restaurativa.

4.2.3 Paz y reconciliación

Considerando que la reconciliación se convierte en una herramienta para facilitar la transformación pacífica de un conflicto abriendo espacios para la reconstrucción del tejido social. En la actividad de exploración de saberes previos, se indagó por este concepto, en la Ilustración 25 se puede ver que algunos estudiantes la consideran como volver a conciliar, es decir, recomponer mediante el diálogo las relaciones que se habían roto. Además agregan que las soluciones para superar el conflicto deben beneficiar a ambas partes, tomando en cuenta las diferencias con el fin de entablar nuevas relaciones.

1 8 0 3



Reiniciar Una Relación
Entablando Una Mejor
Comunicación Con
Otras Personas, Siendo
Neutrales Al Arreglar
Conflictos
Intentando Dar Soluciones
Lógicas y Que Beneficien A los
Integrantes
Aceptando Diferencias y
Cambios Así |
Iniciando
Ordenadamente Una
Nueva Relación.

Ilustración 25. Saberes alternativos sobre la reconciliación

Otro enunciado que sirve para mostrar las concepciones que tienen los estudiantes sobre la reconciliación, tiene lugar cuando una estudiante para justificar que acepta el acuerdo de paz entre el gobierno y las FARC, dice “yo pienso que todos tenemos segundas oportunidades y que todos merecemos una, ya que por lo sucedido todos debemos perdonar”. Ella aquí acude a uno de los principios básicos de la reconciliación, que es el perdón para dejar de lado el deseo de “venganza”, es decir, que al perdonar a quien ha hecho un daño libera de culpa.

Durante la actividad con la que se le dio cierre a la propuesta pedagógica, un grupo de estudiantes planteó la reintegración como vía para construir la paz; como se puede observar en la Ilustración 26 y con la socialización que hicieron, proponen que a través de la reconciliación se puede formar una nueva sociedad donde no se excluyan a las personas y así alcanzar la paz, porque cuando no se tiene en cuenta las necesidades e intereses de los otros se pueden desencadenar actos violentos.



Ilustración 26. Propuesta para construir la paz

A partir de estos discursos de los estudiantes, se puede decir que ellos consideran que la reconciliación es un proceso que busca la reparación y restitución de las víctimas y la integración de los victimarios en aras de garantizar la solución de los conflictos de manera pacífica.

4.2.4 Paz y violencia

Como lo hemos expuesto, los estudiantes tienen varios puntos de vista en cuanto a la relación entre paz y violencia; algunos se inclinan a favor de la construcción de la paz a través del diálogo, el perdón, la verdad y la reintegración, abogan por el respeto de los DDHH para la población civil pero también reconocen la dimensión humana de los victimarios y les confieren Derechos; mientras que otros ven en la violencia, alternativas para potenciar el cambio en pro de que los gobernantes atiendan los llamados de la sociedad, para saldar cuentas pendientes con victimarios o para darle “solución” al conflicto armado. Estas posturas se expresan en enunciados como lo que a continuación analizamos.

Por ejemplo, una estudiante en el marco del “Juicio a las FARC por desplazamiento”, dice “*La guerrilla no tiene derecho a quitarle la vida a nadie, porque todos tenemos derecho a vivir en*



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

paz y ninguna persona tendría que venir a matar a otro y menos para demostrar que pueden hacer lo que quieran con la gente". Aunque este apartado se refiere a una situación ficticia puesto que los estudiantes están representando un rol, se puede ver que defiende el Derecho a la vida y a la paz, y expresa rechazo a la violencia porque con ella se violan dichos derechos.

Otro estudiante en su reflexión después de ver el documental “No hubo tiempo para la tristeza” escribió *“Existen caminos más pacíficos que otros para alcanzar la anhelada paz; el gobierno podría decidir acabar con la guerrilla de una vez por todas, pero esta decisión sería horrenda ya que solo llevaría a un estado de violencia superior, porque la maldad siempre existirá ya que existirá personas las cuales desearían tener más de lo que el destino les ha dado”*. Él aquí reconoce que existen varios caminos a través de los cuales se puede acabar con la guerrilla, pero admite que las vías violentas no son adecuadas porque incrementan la violencia.

Otro estudiante en la misma actividad escribe *“Para lograr construir caminos de paz primero debemos aprender a aceptar las diferencias de los demás, debemos cumplir nuestros deberes y velar por nuestro derechos sin necesidad de usar la violencia, debemos llegar a acuerdos con los grupos armados, bandas y demás, que les favorezca a ellos como también a nosotros, debemos tener conciencia de todas las víctimas que la violencia nos ha dejado y pensar que la violencia solo genera más violencia; y así va parar el sufrimiento de los colombianos”* Podemos decir que él aboga por la construcción de la paz porque desde su punto de vista considera que la violencia genera más de esta, además en su reflexión reconoce que para poder construir la paz debemos reconocer que somos sujetos de Derechos y Deberes, que somos diversos y que a través del diálogo se pueden encontrar soluciones donde se piense en el bienestar común.

Durante el debate sobre si es o no necesaria la violencia, un estudiante dice *“La obligación del Estado es velar por los DDHH para proteger la libre expresión, todos tienen derecho a dar la palabra. ¿Cómo piensa arreglar las cosas si no es hablando? La violencia no es necesaria en los paros o protestas”*. Se puede decir que él defiende los DDHH especialmente el derecho a la libre expresión que a la vez se constituye en la vía para transformar conflictos de manera positiva.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Algunos estudiantes en ciertas instancias puntuales comparten puntos de vista a favor de la violencia, por ejemplo en el marco del taller que se hizo acerca de la violación de los Derechos Humanos, utilizando noticias (ver anexo 2), dos estudiantes respondieron que la solución ante la problemática de la violación a mujeres en Sudán del Sur por parte de soldados es “*que a los violadores los metan a la cárcel para que paguen cadena perpetua o que los maten*”. Desde la interpretación que se hace de la intervención del estudiante, se puede decir que concibe la violencia como una solución a la violencia, porque al decir que los maten se considera el castigo como una venganza y no como una restauración.

En la actividad relacionada con el plebiscito, un estudiante dice no estar de acuerdo con lo pactado en la Habana, porque según él “*Se debe acabar con toda la guerrilla porque si seguimos lo de los acuerdos, daremos la idea de que aquí se puede hacer lo que quiera como matar robar secuestrar y después no pasa nada, no pagan cárcel y antes les dan plata*”. A partir de este argumento se puede interpretar que la solución más viable para el estudiante está relacionada con la justicia retributiva, a partir de la cual los victimarios deben pagar por los daños causados; pues no considera que los acuerdos de paz que se encuentran dentro de la justicia transicional puedan constituir un camino para la paz.

Otro estudiante, durante el debate sobre la necesidad o no de la violencia, dice “*Cuando la gente quiere protestar para reclamar bienestar para ellos, el presidente sale a decir que ese tal paro no existe, por eso la gente debe de hacerse sentir fuertemente así sea tomando medidas violentas para que el gobierno vea que es en serio*” a partir de lo que expresa el estudiante, se confunde totalmente participación activa, marchas de protesta y violencia; lo que desde una visión de civilidad es inadecuado.

Por otra parte, un asunto que también llama la atención, tiene que ver con las ilustraciones que los estudiantes utilizan para acompañar sus escritos, por lo general narran hechos que tienen que ver con la violencia pero lo relacionan con reflexiones donde la rechazan, proponen caminos para la paz y en algunos casos dicen que las personas que han sido víctimas han podido salir adelante, pero las imágenes que utilizan muestran solo el lado que representan lo violento.



Por ejemplo, en el texto que acompaña la ilustración 27, que fue producto de la actividad relacionada con la película “*Pequeñas voces*”, el estudiante narra cómo fue afectado un conocido suyo por una mina antipersona, señala los Derechos Humanos que le fueron violados a la víctima y termina diciendo que a pesar de lo sucedido esa persona ahora se encuentra bien. Esto puede obedecer a que la violencia deja marcas que necesitan de un proceso muy largo para poder ser sanadas.



Ilustración 27. La mina antipersona como artefacto que vulnera los DDHH

Otro ejemplo, es el escrito que hace un estudiante en la actividad relacionada con el documental “*No hubo tiempo para la tristeza*” el allí narra cómo fue desplazado por la guerrilla y las secuelas que esto le produjo, y termina su escrito con un llamado a que todos nos unamos para construir la paz, sin embargo, la acompaña de unas imágenes –Ilustración 28- donde solo se ven los grupos armados. Lo que puede significar que él está influenciado por los medios de comunicación pues son muchas las imágenes relacionadas con la violencia que en ellos se emiten, o puede obedecer a una representación ligada con la memoria histórica de los acontecimientos.



Fac

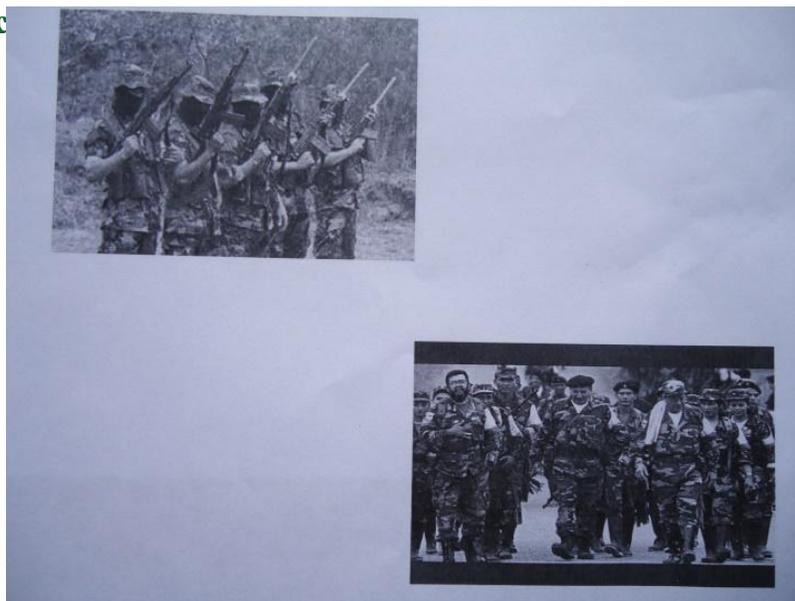


Ilustración 28. Cómo afecta la violencia

Conviene resaltar, que los estudiantes son sujetos con conocimiento y con experiencias que les permiten tomar posturas y expresar sus puntos de vista acerca no solo de significados que dan conceptos, sino sobre posibles actuaciones respecto a esos conceptos. En sus discursos expresan sentimientos, emociones y razonamientos que ponen en relación sus miedos, sus ilusiones y sus vivencias, como parte de una sociedad que afronta conflictos y dilemas morales respecto a la paz y las formas de construirla. Podemos decir que estos jóvenes reflejan las diversas perspectivas que hoy confrontan y polarizan el país,



5.1 A modo de conclusión o cierre de este trabajo

Con el fin de identificar el potencial de la propuesta pedagógica tratada aquí, se analizaron los elementos que los estudiantes del grado 10B de la I.E Pedro Claver Aguirre, incorporan a sus argumentos y las funciones que éstos cumplen en las dinámicas del aula de clase; asimismo, se interpretan los discursos relacionados con la construcción de la paz como posibilidad de cambio ético- político en nuestro país.

En relación con la argumentación y sus elementos constituyentes, encontramos que durante las primeras sesiones de trabajo es frecuente que algunos estudiantes se expresen de manera tajante sin exponer construcciones que estén debidamente sustentadas y si incluyen explicaciones o justificaciones las toman literalmente, como si fueran verdades irrefutables; pero a medida que los espacios de discusión avanzan, se van encontrando algunos indicios de que los discursos de los estudiantes se cualifican en relación con la inclusión de diversos elementos argumentativos como datos, justificaciones, evidencias, refutaciones y conclusiones, además en algunas ocasiones utilizan calificadores modales para matizar sus puntos de vista, reconociendo que pueden haber otras opiniones; es decir, que no aluden a “verdades” sino a sus consideraciones, en una gama de otras posibles. Podemos decir que esto es un indicio de mayor apertura y flexibilidad intelectual.

Se puede decir que al avanzar en los debates y otros ejercicios, los argumentos son más cualificados, y que los estudiantes acuden a conocimientos de diferente índole para dar significado a los conceptos de cuidado, violencia, reconciliación y otros con estos relacionados; por ejemplo, algunos discursos se encuentran sustentados en saberes de orden religioso, puesto que los estudiantes atribuyen al poder de Dios, otros discursos están basados en argumentos de tipo moral, en los cuales los estudiantes dan a conocer su posición ante distintas problemáticas denunciando la falta de acciones de cuidado y las catalogan como desencadenantes de actos violentos, pero también enuncian acciones propias o de sus allegados que propician una



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

convivencia pacífica resaltando valores como la honestidad, el respeto, la solidaridad, entre otros. Es de resaltar que más allá de un poder divino, los estudiantes ubican acciones humanas que también los involucran a ellos como sujetos de acciones políticas.

Facultad de Educación

Así mismo, se puede decir que los discursos de los estudiantes en varias ocasiones están respaldados por saberes escolares, puesto que se apoyan en conocimientos o nociones ligados a la Historia, la Política y el Derecho; por lo cual, deducimos que estos conocimientos pueden ser adquiridos en las clases de Ciencias Sociales u otras áreas de saber, pero también a través de documentales, películas, noticias, entre otros.

Algunos estudiantes fundamentan sus puntos de vista en datos concretos, es decir, en sus propias experiencias, puesto que han sido víctimas o testigos del conflicto armado interno que se ha desarrollado y se sigue desarrollando en el país, y en concordancia con esas vivencias toman posiciones que se reflejan en sus discursos.

De lo anterior, podemos destacar que algunos de los estudiantes al verse en la necesidad de sustentar sus puntos de vista, indagan en las diferentes fuentes y corroboran la información, lo que concuerda con las conclusiones de Candela (1999) quien resalta la necesidad de establecer una relación abierta con el conocimiento, de modo que los estudiantes se asuman, no como receptores pasivos, sino como sujetos activos en el proceso de elaboración de puntos de vista, explicaciones y comprensiones cada vez más incluyentes y adecuadas.

Sin embargo, es necesario reconocer que el aprendizaje no es algo lineal y que todos los estudiantes tienen ritmos particulares, siendo esta quizás la razón por la que algunos de ellos continuaron tomando postura sin argumentos suficientes para darle sustento a lo que decían, demostrando que no se preocupan por corroborar datos, noticias, etc. lo que se constituye en una forma de dogmatismo, aún hoy hegemónico.

Por otro lado, al analizar la información recogida en las actividades propuestas en el marco de la práctica pedagógica y retomando los aportes de Candela (1999), encontramos que los discursos



argumentativos en el aula propician la co- construcción de conocimiento porque los estudiantes consolidan explicaciones de los hechos y problemas abordados en los diferentes espacios de discusión y, además, los estudiantes y docentes utilizan los argumentos según el contexto del discurso.

Por consiguiente, entre las funciones de la argumentación que fueron halladas, se destaca que los estudiantes demandan argumentos convincentes a sus compañeros cuando discuten sobre alguna problemática, pero también lo expresan de manera escrita cuando no están de acuerdo con algunos puntos de vista. Por lo tanto, se pudo decir que los estudiantes exigen justificaciones, quizá porque consideran que los argumentos que se exponen no son contundentes para sustentar los puntos de vista que se quieren defender o porque quieren encaminar la discusión por otro lado.

Los estudiantes y los profesores también en algunas ocasiones rechazaron y/o aceptaron las intervenciones de sus compañeros; por ejemplo, cuando permanecían en silencio ante alguna intervención, lo que puede significar aprobación de la intervención que se daba en el momento; pero en otros casos, el docente o algunos estudiantes intervienen porque consideran inadecuada la orientación que estaba tomando la conversación.

Otra función de la argumentación que se pudo observar fue la de hacer contrapropuestas, puesto que al evaluar puntos de vista los estudiantes pudieron llegar a conclusiones diferentes a las que presentaban sus compañeros o algunas fuentes de información que habían consultado; incluso también se encontró que algunos estudiantes contraargumentan su propio punto de vista al reconocer que no era el adecuado. Como lo anotamos, pude indicar flexibilidad y apertura al cambio.

Por último, aunque no fue muy recurrente, quizá por estar acostumbrados a la competencia con el otro, una función de la argumentación que se vio en el aula de clase es la adhesión a los argumentos de otro compañero o del profesor para darle fuerza a su propio discurso.



Así mismo, al hacer el análisis de los enunciados contruidos por estudiantes, se pueden identificar varios puntos de vista en relación con la toma de decisiones frente a problemas socialmente relevantes y los asuntos afines a la construcción de una cultura de paz como lo son el cuidado, la justicia, la reconciliación y la violencia.

En cuanto al concepto de cuidado se pudo observar que durante los primeros encuentros los estudiantes no lo mencionan de manera explícita a no ser que se les pregunté por ello, pero a medida que la propuesta sigue su curso, se van encontrando enunciados que hacen alusión al cuidado de uno mismo y de los otros y expresan que las acciones de cuidado son condiciones necesarias para construir la paz; asimismo, señalan las acciones de descuido como promotoras de una violencia creciente.

Por su parte, la justicia es expresada básicamente atendiendo a dos concepciones identificadas en lo teórico: por un lado en los argumentos se expresó la necesidad que desde el campo jurídico se determine un castigo a quienes a través de la violencia han transgredido las normas, los derechos, los valores y las reglas morales; se plantea que los criminales tienen una deuda con la sociedad y que es a través de la pena de cárcel que ellos deben pagar, por lo tanto este tipo de justicia se relaciona con la retributiva. Por el otro lado, algunos estudiantes hablan de la justicia como una posibilidad que permite adelantar procesos de reconciliación entre víctimas y victimarios incluyendo elementos como la verdad, el perdón, penas alternativas a la privación de la libertad, entre otros; por lo que se puede decir que hacen alusión a la justicia restaurativa.

Con respecto a la reconciliación, los estudiantes en las primeras sesiones del desarrollo de la propuesta pedagógica la relacionan con la resolución de conflictos mediante vías pacíficas, con el objetivo de recomponer las relaciones que se habían roto, y a medida que se va avanzando consideran que la reconciliación es un proceso que busca la reparación y restitución de las víctimas y la integración de los victimarios en aras de garantizar la solución de los conflictos en un ambiente de convivencia. Como vemos estas reflexiones son inseparables del concepto justicia y sus significados.



Al analizar los enunciados de los discursos de los estudiantes, se hallaron varios puntos de vista acerca de la relación entre paz y violencia, algunos reconociendo que al tratar de solucionar la violencia por medio de actos violentos se genera más de esta, y se inclinaron por el respeto de los DDHH para las víctimas y victimarios, además resaltaron que, a través del diálogo, el perdón, la verdad y la reintegración, se puede construir la paz. Por otra parte, se encuentran enunciados en los que se expresa que por medio de la violencia se puede potenciar el cambio en pro de que los gobernantes atiendan los llamados de la sociedad, para saldar cuentas pendientes con victimarios o para darle “solución” al conflicto armado. Nuevamente aparecen consideraciones polarizadas entre la posibilidad de perdón y la necesidad de castigo para “acabar” con la violencia.

Al respecto, un asunto que también llama la atención, tiene que ver con las ilustraciones que los estudiantes utilizan para acompañar sus escritos, por lo general narran hechos que tienen que ver con la violencia, pero lo relacionan con reflexiones donde la rechazan y proponen caminos para la paz, no obstante las imágenes en su mayoría solo representan lo violento. Asunto que puede tener varias interpretaciones, entre las que destacamos la influencia de medios de comunicación que despliegan principalmente acontecimientos violentos e invisibilizan muchas veces los relacionados con relacionados con paz, respeto, solidaridad y otros valores.

Es de resaltar que, en concordancia con los significados que los estudiantes le dieron a los anteriores conceptos, se puede decir, que se ven indicios de reflexiones relacionadas con la civilidad, puesto que en algunos enunciados hacen referencia a poner un freno a la violencia mediante acciones que buscan el bien común, como lo propone Susana Villavicencio (2007). Muestran sensibilidad por asuntos como la equidad y por el sufrimiento del “otro”.

Ahora, al vislumbrar los principales hallazgos de esta investigación, se puede concluir que la argumentación centrada en el debate de un asunto socialmente relevante como es la construcción de la paz, favorece la construcción del aprendizaje significativo crítico y la civilidad, puesto que los estudiantes al verse en la necesidad de argumentar sus puntos de vista realizan un proceso riguroso de búsqueda y validación de la información, recurriendo a diferentes fuentes,



seleccionando e interrelacionando saberes que posteriormente llevan a un contexto particular de las discusiones, favoreciendo el desarrollo de posturas críticas que permite alejarse de la visión dogmática del conocimiento en pro de la construcción social de este.

También con la argumentación, se contribuye a la formación de ciudadanos que proponen, defienden, contradicen y respetan planteamientos o puntos de vista mediante argumentos, es decir, que les permite afrontar de manera crítica y propositiva las dinámicas sociales del mundo contemporáneo. Es por esto que considero que actividades como los cine- foros, debates, juego de roles, paneles de expertos y gabinetes de discusión sobre la violencia y la construcción de la paz, permiten generar reflexión social, en la medida que los estudiantes pueden aprender a considerar los puntos de vista de sus compañeros y abrir espacios de disenso mediados por el respeto y la tolerancia. Así como también, el diseño de actividades intencionadas posibilita que los estudiantes puedan ponerse en el lugar del otro, y tratar de comprender la situación desde otra perspectiva.

Es de anotar que más allá de cuestiones de forma y por tanto de los elementos que concurren en la argumentación, es de resaltar que la posibilidad de elaborar argumentos sustantivos da cuenta de una cualificación de la capacidad crítica y propositiva de los estudiantes. Los espacios para la argumentación les permiten el despliegue acciones de *respeto* expresadas en el reconocimiento a otros puntos de vista y en la necesidad de sustentar de forma adecuada sus consideraciones. Como ya lo anotamos, les posibilita reconocer otras formas de ver y solucionar problemas y les da elementos para valorar las posturas que son diferentes a las suyas.

Aunque lo anterior nos permite vislumbrar indicios de una formación política de tipo crítico y civilista, en perspectiva de la construcción de la paz, es necesario reconocer que hay algunos discursos y acciones de tipo dogmático y guerrerista, presentes en el contexto cultural que también se expresan en el aula; lo que se convierte en un reto para la construcción de nuevas propuestas pedagógicas que profundicen lo que en este trabajo se expone, con el fin de aportar a la construcción de una sociedad más justa, responsable y solidaria.

5.2 Límites, recomendaciones y preguntas



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Es pertinente reconocer que esta propuesta pedagógica y otras que se inclinan por desarrollar procesos argumentativos en el aula en pro de construir conocimiento y favorecer una formación sociopolítica de tipo civilista, como lo han expresado otros investigadores, requieren de mucho tiempo y dedicación en su preparación y ejecución, reto para las escuelas y maestros de hoy.

Además, es importante señalar que la formación no se limita al aula de clase, sino que es integrada por diversos factores internos y externos, por lo que esta investigación tuvo algunas limitaciones relacionadas con el contexto, entre ellas el poco tiempo presencial en la institución lo que impidió observar a los estudiantes desarrollándose en otras áreas académicas y en otros espacios institucionales. También es preciso señalar que en algunas ocasiones el desarrollo de la propuesta pedagógica no contó con el tiempo presupuestado, debido a diferentes actividades propias de la institución educativa, siendo necesario priorizar y diseñar algunas actividades.

También, se tuvieron algunas limitaciones dentro del aula, entre ellas la poca apertura de los docentes frente al tema de la disciplina, el poco valor que le dan a la palabra del estudiante y al trabajo cooperativo; esto quizás se debe a que la inclusión de la argumentación en las clases resulta ser novedosa en nuestros contextos, la formación de los docentes está direccionada a otras estrategias y las costumbres del trabajo individual y apoyado en el libro de texto están arraigadas en los estudiantes.

Así pues, retomando el llamado que hace Hodson (2013) sobre privilegiar una formación sociopolítica abriendo espacios en las escuelas para la formación a través de la participación activa por parte de los estudiantes; recomendamos que el docente se apropie de elementos conceptuales, epistemológicos, procedimentales, actitudinales y pedagógicos que permitan guiar adecuadamente la construcción social del conocimiento, por ello, la planeación de las clases debe privilegiar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en las que se ofrezca oportunidades a los estudiantes para participar en la negociación social de significados y de propuesta. Además,

creemos que es de suma importancia que desde todas las áreas y actividades institucionales se haga un trabajo mancomunado para que la formación sea integral.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Igualmente, retomando las recomendaciones que se hacen en las investigaciones que sirvieron de antecedentes para este trabajo, considero que para que sean posibles los procesos de argumentación y reflexión frente al conocimiento, los problemas socialmente relevantes que se lleven al aula deben de ser total interés para los estudiantes, puesto que ello posibilita, la participación, la crítica y permite asumir la defensa u oposición de un punto de vista respecto al asunto tratado. En coherencia, destacamos la importancia de asunto de la paz y la reconciliación como cuestión altamente importante hoy en nuestra país, dado el papel que debemos asumir quienes tenemos hoy la misión de contribuir a la formación de niños y jóvenes, presente y futuro, de la sociedad que anhelamos.

Para cerrar, considero que es indispensable que los maestros fomenten valores como el respeto, la equidad y la solidaridad para tratar de entender los puntos de vista que son diferentes a los propios, para llegar a acuerdos y para trabajar por un mundo mejor en términos de dichos valores.

En relación con lo anterior me surgen algunas preguntas que pueden servir de guía para futuras investigaciones:

¿Qué tipo de cuestiones pueden ser tratadas desde el área de Ciencias Sociales, para promover acciones de tipo civilista por parte de los estudiantes que se vean reflejadas en un entorno social más amplio, trascendiendo el aula?

¿Cómo trabajar la argumentación en las diversas áreas del saber con el fin de favorecer la formación sociopolítica de tipo civilista como eje articulador de los distintos proyectos institucionales?

¿Cuáles estrategias pedagógicas en Ciencias Sociales, permiten desplegar acciones que favorezcan la construcción de paz y reconciliación en nuestro país?

1 8 0 3



Referencias bibliográficas

Arendt, H (1997) *¿Qué es la política?* Ediciones Paidós: Buenos Aires.

Arnal, J., Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías.* España: Labor.

Boff, Leonardo. (2002) *El cuidado esencial. Ética de lo humano compasión por la tierra.* Madrid:Editorial Trotta S.A.

Bonilla, E y Rodríguez, P. (1997) *el conocimiento de la realidad social. Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales.* Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Botero, M., y Jurado, D. (2016) *Formación sociopolítica en la clase de ciencias: discusiones sobre el uso de agroquímicos como un asunto sociocientífico.* (Tesis de maestría) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/2073>

Bravo, F. (febrero, 2010). El cine- fórum como recurso educativo. *Revista digital innovación y experiencias educativas.* (27), 1- 27. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/FRANCISCO BRAVO 2.pdf

Buitrago, E., y Camacho, N. (2008). *El cine foro como metodología de enseñanza en el aula para la identificación y acercamiento a las competencias ciudadanas en un grupo de grado cuarto de la institución educativa san Fernando* (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/1012/37133B932.pdf;jsessionid=8BB45FCEBE7DCE83CE439CACBE153D63?sequence=1>



- Burgos, E. (2008) El cine como estrategia didáctica: enseñanza de las ciencias sociales en el grado 8 - 3 de la Institución educativa "Picachito" del Municipio de Medellín. (Tesis de pregrado) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/396>
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, 49-60. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126328/190677>
- Candela, A. (1999) Ciencia en el aula: los alumnos entre la argumentación y el consenso. México: Paidós.
- Candela, A. (Julio-diciembre, 1999) Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4 (8), 273- 298. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000804.pdf>
- Fisas, V. (2011): Educar para una Cultura de paz. Recuperado de: <http://www.kookay.org/Educar%20para%20una%20cultura%20de%20paz.pdf>
- Galeano, E (2004) Enfoques cualitativos y cuantitativos de investigación: dos maneras de conocer la realidad social. Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Medellín. PP. 13-25
- Giraldo, J. (2001). El rastro de Caín, una aproximación filosófica a los conceptos de guerra, paz y guerra civil. Escuela Nacional Sindical: Bogotá.
- Giraldo, M., Robledo, S., y Uribe, S. (2014). *Argumentos de estudiantes de cuarto grado en torno a la experimentación en animales y humanos, como asunto sociocientífico*. (Tesis de Pregrado) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/1507>



- González, D (2013). La Pluralidad en Hannah Arendt. Tres acepciones del concepto. *Versiones*, (4), 52-61. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/versiones/article/viewFile/21532/17774>
- Henao, B. (2011) A argumentação em questões de química: uma contribuição á autorregulação das aprendizagens. Em *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Selma Leitao y Maria Cristina Damianovic – orgs– Campinas, S P. Pontes Editores. p. 81-104
- Henao, B. (S.F) Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva toulminina como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las ciencias experimentales. Recuperado de: www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2037
- Henao, B. y Palacio, L. (2013) Formación científica en y para la civilidad: un propósito ineludible de la Educación en Ciencias. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 9 (1) ,134-161. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134129372007.pdf>
- Henao, B. y Stipcich, M. (2008) Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva toulminina como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las ciencias experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(1), 47-62. Recuperado de: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART3_Vol7_N1.pdf
- Henao, B., Stipcich, M., y Moreira, M. (Marzo de 2011) La educación en ciencias desde la perspectiva epistemológica de Stephen Toulmin. *Lat. Am. J. Phys. Educ* 5 (1), 232- 248. Recuperado de <http://www.lajpe.org>
- Hodson, D. (2013). La Educación en Ciencias como un llamado a la acción. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 7 (7), 1-15. En *Memoria Académica*. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6577/pr.6577



Institución Educativa Red de Educación Superior. (2012). Proyecto Educativo Institucional.

Jiménez Aleixandre, M. y Díaz de Bustamante, J. (2003) Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las ciencias*, 21 (3), 359–370. Recuperado de:

www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/21944/21778

Mesa, S. y Seña, E. (2013) *Argumentación en torno al concepto “lo vivo”: discusiones sobre el maltrato animal como asunto sociocientífico* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/163>

Moreira, M A. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning). *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6) 83-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100606>

Muñoz, L., y Morales, M. (2014). *El cine – foro como estrategia didáctica para la educación en competencias comunicativas y afectivas para la ciudadanía* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4643/30223M971.pdf?sequence=3>

Ocampo, L., y Valencia, S. *La enseñanza de las ciencias sociales desde del enfoque de problemas sociales relevantes: una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en la escuela.* (Tesis de pregrado) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2212>

Piñuel, J. (2002) Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), pp. 1-42. Recuperado de: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29->

[Pinuel Raigada AnalisisContenido 2002 EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf](#)



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Quiceno, Y., y ~~Ventura, A. (2011)~~. *La argumentación y el carácter interdisciplinario de los asuntos socio-científicos y su aporte a una formación en y para la civilidad*. (Tesis de pregrado) Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/1638>

Simons, H. (2011) *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Skate, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata, L.S: Madrid.

Toulmin, Stephen. *Os usos do Argumento*. Sao Paulo, Martins Fontes, 2006. (Editado inicialmente en 1958)

Villavicencio, S. (2007). Ciudadanía y civilidad: acerca del derecho a tener derechos. *Colombia Internacional*, (66). pp. 36-51. Universidad de los Andes: Bogotá. Recuperado de: <https://colombiainternacional.uniandes.edu.co/view.php/270/1.php>

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



1. Algunos de los protocolos éticos

Medellín, 01 de marzo de 2016

Señores
Acudientes

Asunto: Solicitud de autorización para participar en proyecto de investigación

Como estudiante de la Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia, me encuentro realizando el proyecto de investigación "El Cine-foro como propuesta didáctica para la enseñanza de la Historia y la formación crítica: un acercamiento a los debates sobre Historia de Colombia en el siglo XX", Proyecto con el cual pretendo contribuir a la formación de los estudiantes de grado 10 de la I.E Pedro Claver Aguirre, por medio de la puesta en práctica de una propuesta pedagógica que favorezca un acercamiento a la Historia, al tiempo que permita a los estudiantes formarse en la crítica argumentativa y en el ejercicio de valores como el cuidado y la responsabilidad.

Para la realización de esta investigación, muy comedidamente les solicito su consentimiento para que el estudiante a su cargo sea participe del desarrollo de las actividades que van a permitir recoger la información para dicho trabajo.

Al respecto como investigadora me comprometo a que la información recogida solo será usada para fines de la investigación y las identidades de los jóvenes participantes serán estrictamente preservada.

Gracias por su colaboración

Acudiente <i>Rosalba Choyabe</i>	Nombre del estudiante <i>Wiana Osiao</i>
Docente 21812972	

Cordialmente
Sandra Milena Sepúlveda Ramírez
C.C 1037546058
Estudiante UDEA

Medellín, 01 de marzo de 2016

Señores
Acudientes

Asunto: Solicitud de autorización para participar en proyecto de investigación

Como estudiante de la Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia, me encuentro realizando el proyecto de investigación "El Cine-foro como propuesta didáctica para la enseñanza de la Historia y la formación crítica: un acercamiento a los debates sobre Historia de Colombia en el siglo XX", Proyecto con el cual pretendo contribuir a la formación de los estudiantes de grado 10 de la I.E Pedro Claver Aguirre, por medio de la puesta en práctica de una propuesta pedagógica que favorezca un acercamiento a la Historia, al tiempo que permita a los estudiantes formarse en la crítica argumentativa y en el ejercicio de valores como el cuidado y la responsabilidad.

Para la realización de esta investigación, muy comedidamente les solicito su consentimiento para que el estudiante a su cargo sea participe del desarrollo de las actividades que van a permitir recoger la información para dicho trabajo.

Al respecto como investigadora me comprometo a que la información recogida solo será usada para fines de la investigación y las identidades de los jóvenes participantes serán estrictamente preservada.

Gracias por su colaboración

Acudiente <i>Luz Marina Vargas</i>	Nombre del estudiante Nilson Andres Vargas C.
Docente	

Cordialmente
Sandra Milena Sepúlveda Ramírez
C.C 1037546058
Estudiante UDEA



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Medellín, 01 de marzo de 2016

Señores

Acudientes

Asunto: Solicitud de autorización para participar en proyecto de investigación

Como estudiante de la Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia, me encuentro realizando el proyecto de investigación "El Cine-foro como propuesta didáctica para la enseñanza de la Historia y la formación crítica: un acercamiento a los debates sobre Historia de Colombia en el siglo XX". Proyecto con el cual pretendo contribuir a la formación de los estudiantes de grado 10 de la I.E Pedro Claver Aguirre, por medio de la puesta en práctica de una propuesta pedagógica que favorezca un acercamiento a la Historia, al tiempo que permita a los estudiantes formarse en la crítica argumentativa y en el ejercicio de valores como el cuidado y la responsabilidad.

Para la realización de esta investigación, muy comedidamente les solicito su consentimiento para que el estudiante a su cargo sea participe del desarrollo de las actividades que van a permitir recoger la información para dicho trabajo.

Al respecto como investigadora me comprometo a que la información recogida solo será usada para fines de la investigación y las identidades de los jóvenes participantes serán estrictamente preservada.

Gracias por su colaboración

Acudiente	Nombre del estudiante
Maria Elena Lopez Docente	Cristian Saumeth Lopez

Cordialmente

Sandra Milena Sepúlveda Ramírez

C.C 1037546058

Estudiante UDEA

Medellín, 01 de marzo de 2016

Señores

Acudientes

Asunto: Solicitud de autorización para participar en proyecto de investigación

Como estudiante de la Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia, me encuentro realizando el proyecto de investigación "El Cine-foro como propuesta didáctica para la enseñanza de la Historia y la formación crítica: un acercamiento a los debates sobre Historia de Colombia en el siglo XX". Proyecto con el cual pretendo contribuir a la formación de los estudiantes de grado 10 de la I.E Pedro Claver Aguirre, por medio de la puesta en práctica de una propuesta pedagógica que favorezca un acercamiento a la Historia, al tiempo que permita a los estudiantes formarse en la crítica argumentativa y en el ejercicio de valores como el cuidado y la responsabilidad.

Para la realización de esta investigación, muy comedidamente les solicito su consentimiento para que el estudiante a su cargo sea participe del desarrollo de las actividades que van a permitir recoger la información para dicho trabajo.

Al respecto como investigadora me comprometo a que la información recogida solo será usada para fines de la investigación y las identidades de los jóvenes participantes serán estrictamente preservada.

Gracias por su colaboración

Acudiente	Nombre del estudiante
Dora Pamela Lopez Mora Docente	Esteban Zapata Mora

Cordialmente

Sandra Milena Sepúlveda Ramírez

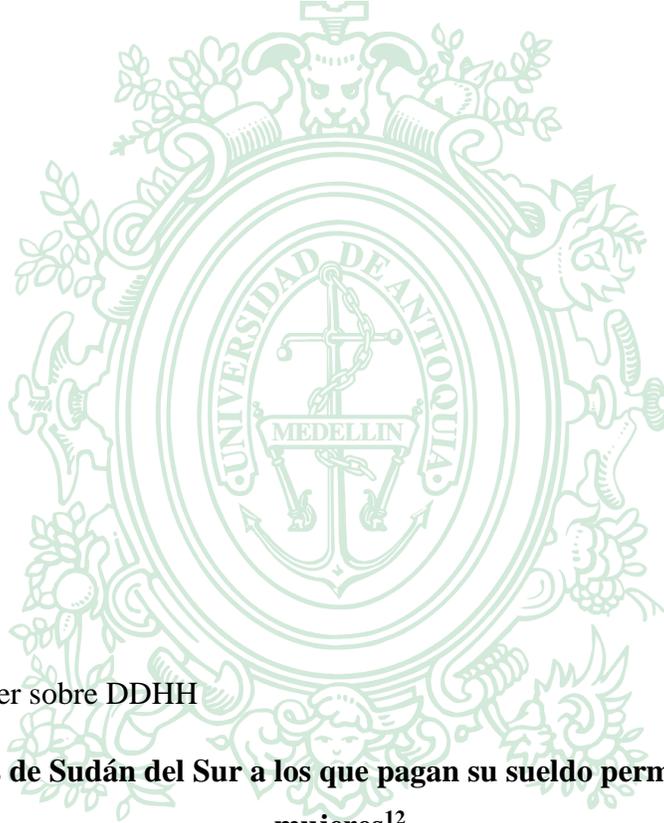
C.C 1037546058

Estudiante UDEA



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



2. Noticias para el taller sobre DDHH

Los combatientes de Sudán del Sur a los que pagan su sueldo permitiéndoles violar a mujeres¹²

Redacción BBC Mundo

12 marzo 2016

Milicias aliadas del ejército de la nación africana de Sudán del Sur han sido autorizadas para violar a mujeres a cambio de salarios por luchar en contra de los rebeldes, según un informe de la Organización de Naciones Unidas (ONU) hecho público este viernes.

http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160311_sudan_sur_mujeres_violaciones_recompe_nsa_all



Los investigadores de la ONU encontraron que **1.300 mujeres fueron violadas durante 2015 en el estado de Unity**, una región con abundantes reservas de petróleo.

Según concluyeron, el ejército tenía la política de seleccionar deliberadamente a civiles que asesinaban y violaban, acciones que se consideran crímenes de guerra de acuerdo a las leyes internacionales.

El gobierno de Sudán del Sur negó que su ejército haya atacado a civiles, pero indicó que está investigando estos señalamientos.

Según el reporte de la ONU, las guerrillas operaban bajo un acuerdo de **"haz lo que puedas y toma lo que puedas"** que les daba licencia para **violar y secuestrar a mujeres y niñas como una forma de pago**. También se llevaban el ganado y robaban bienes personales, indica el informe.

"Muerta por mirar"¹³

Redacción BBC Mundo

12 marzo 2016

La magnitud y tipo de violencia sexual cometida en Sudán del Sur constituye uno de los abusos más "horrendos" contra los derechos humanos en el mundo, aseguró el Alto Comisionado de Derechos Humanos de la ONU, Zeid Ra'ad Al Hussein.

El funcionario indicó que una mujer dijo que había visto a su hija de 15 años de edad ser violada por 10 soldados después de que su marido fuese asesinado.

Otra dijo que la habían desnudado y violado cinco soldados delante de sus hijos en el borde de una carretera.

Varios testigos dijeron a los investigadores que varias mujeres habían sido secuestradas y sometidas a esclavitud sexual como "esposas" de los soldados en los cuarteles.

Mujeres jóvenes y bonitas eran específicamente elegidas y luego violadas por unos diez hombres, dijo un testigo.

¹³ http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/03/160311_sudan_sur_mujeres_violaciones_recompensa_all



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

En algunos casos, aquellas que trataban de resistirse o incluso miraron a sus violadores fueron asesinadas, agregó.

Facultad de Educación

La ONU indicó que las fuerzas gubernamentales y las milicias aliadas violaron de manera colectiva a niñas y descuartizaron a civiles.

El portavoz del presidente Salva Kiir, Ateng Wek Ateng, le dijo a la BBC que los acusados no son miembros de milicias que luchan en el lado del gobierno.

Mientras que el gobierno duda de la veracidad del informe, agregó el vocero, las alegaciones que contiene son demasiado serias como para ignorarlas" y se tomarán las medidas apropiadas.

En otro informe, Amnistía Internacional dijo que más de 60 hombres y niños habían sido asfixiados en un contenedor de transporte de las fuerzas gubernamentales y que luego los cuerpos habían sido arrojados a un campo en octubre pasado en la ciudad de Leer, en el estado de Unity.

"Decenas de personas sufrieron una muerte lenta y dolorosa a manos de las fuerzas del gobierno que deberían haber estado protegiéndolos", dijo Lama Fakih, de Amnistía Internacional.

El conflicto en Sudán del Sur¹⁴

¿Para qué está luchando Sudán del Sur?

La nación más nueva del mundo obtuvo la independencia de Sudán en 2011.

Sin embargo, dos años después, el país cayó en la violencia después que el presidente Salva Kiir acusara a su vicepresidente despedido, Riek Machar, de planear un golpe de Estado.

Machar lo negó, pero luego formó un ejército rebelde para luchar contra el gobierno. La nación africana es rica en petróleo, pero también es una de las regiones menos desarrolladas de la Tierra.

¿Por qué es el conflicto es tan cruel?

Millones de sudaneses del sur no conocen otra cosa que no sea la guerra.



UNIVERSIDAD DE ANTIQUÍA

Antes de que el país se separara de Sudán, la primera guerra civil duró desde 1955 hasta 1971, y la segunda se prolongó aún más (1983-2005).

Facultad de Educación

Las tensiones étnicas son en gran parte la principal fuente de los conflictos y han profundizado la animosidad entre los Nuer y los Dinka, los dos mayores grupos étnicos del país.

¿Que se está haciendo?

Varios acuerdos de paz negociados internacionalmente fueron violados por las facciones en guerra en el pasado.

Sin embargo, en agosto, el gobierno y los rebeldes firmaron un acuerdo para compartir el poder, acercando un retorno al *statu quo*.

Ocho meses después, aún no se ha formado el gobierno de transición.

Tortura y represión en operativos contra SNTE en Chiapas: Frayba¹⁵

Chiapas 17 de abril, 2016

El Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas (Frayba) informó que documentó “violaciones a derechos humanos” durante los operativos de desalojo de los maestros de las secciones 7 y 40 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), realizados el viernes pasado en Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal por policías federales y estatales.

¹⁵ <https://www.lajornadamaya.mx/2016-04-17/Violaciones-a-derechos-humanos>



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Dijo que durante las acciones realizadas por los uniformados, hubo “uso desproporcionado de la fuerza pública, privaciones arbitrarias de la libertad, tortura y tratos crueles, inhumanos y degradantes que conforman un patrón de represión y criminalización de la protesta social”.

Facultad de Educación

En un comunicado asentó que, “en las acciones perpetradas por elementos de la Policía Federal, la Gendarmería y la policía estatal, se utilizaron de manera indiscriminada e injustificada gases lacrimógenos y balas de goma dañando la salud de quienes se manifestaban” en contra de la reforma educativa.

Además, abundó, “lesionaron físicamente a la población que pasaba o estaba en el lugar de la represión, incluyendo niñas, niños, mujeres y personas mayores de edad”.

El organismo que preside el obispo de Saltillo, Coahuila, Raúl Vera López, manifestó que las acciones policiacas “incluyeron allanamientos a casas particulares y negocios, uso de gases lacrimógenos dañando a familiares de enfermos que se encontraban en el hospital de las Culturas (de San Cristóbal), personas golpeadas que no tenían nada que ver con las manifestaciones, vigilancia de militares vestidos de civil e infiltración de grupos de choque para justificar la represión y generar confrontación”.

Aseguró que los policías “detuvieron de manera arbitraria y con tratos crueles inhumanos y/o degradantes, sin respeto a las garantías personales ni mediar protocolos que salvaguarden la seguridad e integridad, al menos a ocho profesoras, 10 profesores y tres personas que pasaban por el lugar: un repartidor de agua, un técnico en electricidad y un instructor de gimnasio, además de un estudiante que se encontraba en un taller mecánico y dos personas más no identificadas”.

Por separado, el obispo de San Cristóbal, Felipe Arizmendi Esquivel, afirmó que “el abuso de la fuerza pública sobre inocentes, es condenable” y “el ingreso (de policías) al hospital de las Culturas y la llegada de gas lacrimógeno a ese lugar, es totalmente reprobable”, pues “los enfermos y sus familiares son dignos de todo respeto y nada debe perjudicar su salud”.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Exigió a las autoridades federales y estatales que, “si es verdad que tienen obligación de hacer valer el libre tránsito, lo hagan sin abusar de la fuerza, pues la represión desmedida provoca una cadena de nuevos enfrentamientos, muy difíciles de controlar”.

Facultad de Educación

En un comunicado, expuso que “los maestros tienen derecho a manifestar sus inconformidades y a luchar por lo que consideran sus justos derechos, pero deberían idear otros métodos de lucha que no dañen los derechos de quienes nada pueden hacer para resolver sus peticiones y si deciden bloquear carreteras, que sería como último recurso, que lo hagan de forma intermitente, para que puedan pasar tantas personas que tienen compromisos ineludibles, y que no cobren el paso. La palabra de Dios es muy clara: No hagas a otros lo que no quieras que te hagan a ti”.

Remarcó: “Venga de donde viniera, la violencia siempre es deplorable”.

En las protestas del viernes, durante las cuales fueron quemados cinco vehículos en ambas ciudades y parte de la alcaldía de San Cristóbal, fueron detenidos 18 maestros que el sábado fueron trasladados por la Procuraduría General de la República (PGR) a un penal de máxima seguridad ubicado en Nayarit.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Violaciones de derechos humanos: Estados Unidos publicó un informe sobre los países en peores condiciones (Venezuela)¹⁶

1 8 0 3

¹⁶ <http://www.diariolaprovinciasj.com/elmundo/2016/4/13/violaciones-derechos-humanos-estados-unidos-publico-informe-sobre-paises-peores-condciones-49053.html>



Miércoles, 13 de abril de 2016

Según el reporte, Venezuela sigue usando la judicatura para "intimidar" y perseguir a opositores políticos mediante el "uso indiscriminado de la Policía" para detener de forma arbitraria a miembros de la sociedad civil.

El Departamento de Estado resaltó que la familia del opositor venezolano Leopoldo López, condenado a casi 14 años de prisión, denunció en varias ocasiones que se le "negó" permiso para ver a un médico durante la huelga de hambre de 30 días que mantuvo el año pasado en la cárcel militar Ramo Verde, en las afueras de Caracas.

"Hay información sobre tortura, tratos inhumanos o degradantes y castigos a prisioneros durante todo el año; dos métodos comunes de tratamiento cruel fueron la negación de asistencia médica de las autoridades de prisiones y el mantenimiento de los presos en régimen de aislamiento", denuncia el informe.

Violaciones de derechos humanos: Estados Unidos publicó un informe sobre los países en peores condiciones (Cuba)¹⁷

17

<http://www.diariolaprovinciasj.com/elmundo/2016/4/13/violaciones-derechos-humanos-estados-unidos-publico-informe-sobre-paises-peores-condciones-49053.html>



UNIVERSIDAD

Miércoles, 13 de abril de 2016

En el caso de Cuba, sostiene que el acoso, las detenciones y las amenazas a los disidentes continuaron durante 2015, al igual que la práctica de los arrestos "arbitrarios" de pocas horas "para impedir el ejercicio de las libertades de expresión y reunión pacífica".

En el reporte el Departamento de Estado colocó este año a Cuba entre los países cuyos gobiernos usan métodos "directos y abiertos" para "reprimir a la sociedad civil".

Pese al proceso de normalización bilateral y la reciente visita del presidente Barack Obama a Cuba, el informe de este año no baja el tono sobre las denuncias acerca de las violaciones de derechos humanos que Washington considera que se siguen cometiendo en la isla.

Al presentar el informe, el secretario de Estado, John Kerry, recordó que en ese viaje a Cuba de marzo pasado tanto él como Obama "urgieron" a las autoridades "a permitir una mayor apertura política" y más acceso a internet.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Violaciones de derechos humanos: Estados Unidos publicó un informe sobre los países en peores condiciones (Colombia)¹⁸

¹⁸ <http://www.diariolaprovinciasj.com/elmundo/2016/4/13/violaciones-derechos-humanos-estados-unidos-publico-informe-sobre-paises-peores-condciones-49053.html>



UNIVERSIDAD

Miércoles, 13 de abril de 2016

1803

Facultad de Educación

En cuanto a Colombia, refiere que el sistema judicial es "ineficaz" para juzgar a antiguos paramilitares, al denunciar que los problemas más graves del país suramericano en derechos humanos son la impunidad, la corrupción y los desplazamientos forzados.

"Un sistema judicial ineficaz sujeto a la intimidación limita la capacidad del gobierno para perseguir eficazmente a individuos acusados de violaciones de derechos humanos, entre ellos ex miembros de grupos paramilitares", añade.

Finalmente, el trabajo afirma que los gobiernos de Ecuador, Bolivia y Nicaragua usan "pesada" burocracia administrativa para restringir la libertad de asociación y "reprimir" a la sociedad civil.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3