

Universidad Santo Tomás
Vicerrectoría De Universidad Abierta y a
Distancia -DUAD- Facultad de Educación
Doctorado en Educación

**Narrativas Curriculares Sobre la Historia Oral, en la Cátedra de la Historia en
Colombia para la Educación Media.**

Dany Arturo Quintero Rojas

Autor

Bogotá D.C.

10 de mayo de 2024

**Narrativas Curriculares Sobre la Historia Oral, en la Cátedra de la Historia en
Colombia para la Educación Media.**

Dany Arturo Quintero Rojas

Autor

Dra. Ana Elvira Castañeda Cantillo

Directora de Tesis

Líder de la Línea de

Investigación en

Currículo y Evaluación

Documento como requisito para

optar al título de Doctor en

Educación

Bogotá D.C.

10 de mayo de 2024

Dra. Ana Elvira Castañeda

Directora de Tesis

Jurados:

Institucional

Doctor Jose Guillermo Ortiz

Nacional

Doctora Alicia Inciarte

Internacional

Doctora Marta Vergara Fregoso

AGRADECIMIENTOS

A

Dios, a la Bendita Madre y a la vida, gracias

A

Mi doctora Ana Elvira Castañeda Cantillo.

La educación tiene una esencia humanista y agradezco que en este proceso de formación me haya guiado y orientado ella, quien aparte de fortalecer mis competencias académicas logró ejemplificar el valor, función y rol de un verdadero maestro, a sumercé mi maestra Ana Elvira, gratitud infinita.

A

Cada uno de los docentes del doctorado quienes formaron y complementaron mi proyecto de investigación les agradezco.

A

Quienes directa o indirectamente acompañaron y apoyaron mi proceso.

DEDICATORIA

A

Lizeth Milena Casallas, esposa y compañera de vida, pero sobre todo mi complemento y motivación, a mis hijos: Dilan Santiago Quintero Pineda y Erick Sammuel Quintero Casallas, les dedico con amor este proceso inconcluso de formación, pero en especial les dejo presente mi dedicación y entrega, la cual fue única y exclusivamente para hacerlos sentir orgullosos de su padre y esposo y recordarles que los límites están en sus mentes y se superan con la convicción del corazón y los actos cotidianos... con gallardía.

A

Mi padre Carlos Arturo Quintero Ducón, quien siempre quiso ser doctor, acá le entrego su sueño generacional y espero haberle cumplido, pues lo hice con amor.

A

A mi madre Zucen Yalile Rojas, a mi hermana Nair Liseth y a mi Gaby hermosa, este logro también es de ustedes y para ustedes.

TABLA DE CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN.....	14
1.1	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	17
1.1.1	Descripción del problema de investigación	17
1.2	ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	22
1.2.1	La enseñanza de la historia	27
1.2.2	Historia oral en la educación.....	37
1.2.3	Currículo y enseñanza de la historia	43
1.3	PREGUNTA PROBLÉMICA.....	64
1.4	JUEGO DE PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	64
1.5	JUSTIFICACIÓN.....	64
1.6	OBJETIVO GENERAL	69
1.7	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	70
2	MARCO CONCEPTUAL	72
2.1	Narrativa.....	72
2.2	Macrocurrículo.....	77
2.3	Cátedra de la Historia en las políticas públicas educativas	82
2.4	Mesocurrículo.....	85
2.5	PEI (Proyecto Educativo Institucional).....	87

2.6	La Historia como área en Colombia.....	94
2.7	Microcurrículo y cátedra de la Historia.....	102
3	ESTRATEGIA METODOLÓGICA	106
3.1	PARADIGMA.....	106
3.2	ENFOQUE	111
3.3	MÉTODO.....	114
3.4	POBLACIÓN PARTICIPANTE DE LA INVESTIGACIÓN.....	116
3.4.1.	Criterios de selección para docentes	119
3.4.2.	Criterios de selección para padres de familia.....	119
3.4.3.	Criterios de selección para estudiantes	119
3.5	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	120
3.6	CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL	122
3.7	INSTRUMENTOS APLICADOS EN LA INVESTIGACIÓN.....	123
3.7.1	Flashback.....	124
3.7.2	Narración enmarcada o historia dentro de la historia.....	125
3.8	DESARROLLO DE MOMENTOS METODOLÓGICOS.....	132
3.8.1.	Momento uno, análisis de información.....	132
3.8.2.	Momento dos, análisis documental.....	133
4	RESULTADOS.....	137
4.1	Descripción de resultados Objetivo Específico 1	137

4.2 Descripción de resultados Objetivo Específico 2.....	153
4.3 Descripción de resultados Objetivo Específico 3	175
4.3.1 Flashback y narración enmarcada.....	175
CAPÍTULO V	187
5. APORTES, CONSTRUCCIÓN Y PRODUCCIÓN: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE LINEAMIENTOS CURRICULARES DESDE LA NARRATIVA Y LA HISTORIA ORAL EN LA CÁTEDRA DE HISTORIA EN COLOMBIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA.....	187
5.1 VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA	203
Nuevas perspectivas y limitaciones de la investigación.....	209

Índice de figuras

Figura 1. Búsqueda según descriptores y ecuaciones	26
Figura 2. Características del PEI.....	93
Figura 3. Análisis documental	135
Figura 4. Análisis exploratorio	138
Figura 5. Diagrama Sankey, análisis documental	156
Figura 6. Componentes de los Lineamientos Curriculares en sus Ejes Transversales en las Ciencias Sociales	187
Figura 7. Primer eje: me aproximo al conocimiento social.....	193
Figura 8. Segundo eje: Relaciones con la historia y las culturas	195
Figura 9. Tercer eje de las relaciones espaciales y ambientales.....	197
Figura 10. Cuarto eje relaciones ético - políticas.....	199
Figura 11. Quinto eje: Desarrollo compromisos personales y sociales.....	202
Figura 12. Integración curricular.	206
Figura 13. Metas de la educación.....	210

Índice de tablas

Tabla 1. Porcentaje de búsqueda según descriptores y ecuaciones	25
Tabla 2. Matriz de vaciamiento.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 3. Matriz de análisis documental implementada.....	134
Tabla 4. Cronograma de Actividades.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 5. Descripción y análisis objetivo 1.	137
Tabla 6. Descripción de resultados Objetivo Específico 2	153
Tabla 7. Componentes de los lineamientos.....	205

Resumen

La presente tesis doctoral tiene como fundamento teórico, el estudio acerca del modelo curricular implementado en Colombia desde el año de 19755 frente a los lineamientos y estándares curriculares de las ciencias sociales y el proceso coyuntural que representa la emanación de la Ley 1874/2017, que reglamenta la obligatoriedad de la enseñanza de la historia en la educación de básica secundaria y media como área independiente.

Es así como se referencia el currículo de la enseñanza de la historia como un modelo complejo de tensiones, divergencias, convergencias y contradicciones, los cuales evidencian un vacío de conocimiento teórico y práctico.

Por consiguiente, surge desde el paradigma del construccionismo social, con enfoque cualitativo una comprensión de significados que se construyen desde el objeto disciplinar de la enseñanza de la historia, vinculando una resignificación curricular desde los aportes que tiene la implementación de la historia oral y las narrativas en la cátedra de la enseñanza de la historia en Colombia, tomando como población participante a 4 docentes, 4 estudiantes y 4 padres de familia, de las cuatro instituciones educativas públicas del municipio de Ventaquemada en Boyacá.

Posterior a esto y luego de la recolección análisis e interpretación de los resultados, acordes con las categorías analíticas empleadas para esta investigación, se referencian a nivel macrocurricular, mesocurricular y a nivel microcurricular, las características y aportes que tienen las narrativas pedagógicas en la construcción de la cátedra de la historia en Colombia desde los aportes que hace la historia oral y la narrativa a la misma.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la historia, narrativa, historia oral, currículo

ABSTRACT

The theoretical foundation of this doctoral thesis is the study of the curricular model implemented in Colombia since 1975, when the first curricular reform in the teaching of history took place, framed in the curricular guidelines and standards of the social sciences in Colombia and the conjunctural process that represents the emanation of Law 1874, which regulates the obligatory nature of the teaching of history in basic secondary and secondary education as an independent area since 2017, which to date has not been executed, because it is under construction by the commission in charge.

Allowing to reference the history teaching curriculum as a static, positivist model, of narration of facts, heroes and dates, disarticulating perspectives of critical, propoitive and emancipatory analysis, which is evidenced in the epistemological, theoretical and practical bases included in the educational field and reflected in the current national reality.

Therefore, from the paradigm of social constructionism, with a qualitative approach, an understanding of meanings that are built from the disciplinary object of teaching history arises, linking a curricular resignification from the contributions of the implementation of oral history and narratives. in the chair of history teaching in Colombia, taking as participating population 6 social science teachers, from the four public educational institutions of the municipality of Ventaquemada in Boyacá.

After this and after the collection, analysis and interpretation of the results, in accordance with the analytical categories used for this research, they are referenced at the macrocurricular level, that is, from national public policies; at the mesocurricular level, from the PEI Institutional Educational Projects; and at the microcurricular level, from the practical teaching task in the classroom, the characteristics and contributions that curricular narratives have in the construction

of the chair of history in Colombia from the contributions that oral history and narrative make to it.

KEY WORDS: History teaching, narrative, oral history, curriculum

CAPÍTULO I

1 INTRODUCCIÓN

Definir el objeto de conocimiento y el sentido que se le da el mismo en una disciplina como la historia, desde el proceso cronológico en la implementación y construcción curricular de las ciencias sociales, cobra interés cuando se plantea la necesidad de resignificar los aspectos teóricos, epistemológicos y prácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en el ámbito escolar y académico.

Así mismo, cómo el quehacer docente a nivel microcurricular puede superar la no reproducción de modelos estáticos o impuestos desde las políticas públicas gubernamentales y por el contrario, motive una perspectiva hacia la innovación y las nuevas formas en que la historia se puede ver en el aula, integrando categorías, técnicas y metodológicas en el contexto educativo de la enseñanza de la historia.

Conjuntamente es comprensible que en la investigación educativa, vista desde el ámbito formativo, pero también crítico y propositivo en el que se encuentra la historia, no se considere sencilla la vinculación holística de un constructo curricular teórico y metodológico, puesto que los criterios definidos en los marcos legales desde el Ministerio de Educación Nacional, hasta las propuestas articuladas de los proyectos educativos institucionales PEI, no manejan o plantean esta línea de enseñanza, por lo que se evidencia una escasez en la producción científica que permita encontrar alternativas para dar respuestas a los vacíos en el campo educativo y específicamente en la enseñanza de la historia vinculando a la historia oral y la narración.

Por otro lado, la historia de la educación en cuanto a la evolución curricular de la enseñanza de la historia yuxtapone los fines de la educación con los intereses particulares de gobiernos y élites que acomodan la historia desde una visión positivista y poco reflexiva,

generando esto una explicación tergiversada del objeto disciplinar, pues en el constructo histórico y en las vivencias intersubjetivas de las comunidades inmersas en la historia se anulan las voces de los pocos, para dar una legitimidad exclusiva a la historia oficial, por lo que son las alternativas desde la historia oral y desde la narración, las que pueden hacer que esta brecha existente entre lo teórico lo epistemológico y lo práctico se reduzca.

Por consiguiente, esta tesis doctoral tiene como objetivo, construir una propuesta de lineamientos curriculares desde la narrativa y la historia oral en la cátedra de historia en Colombia para la educación media, en las cuatro instituciones públicas de Ventaquemada en Boyacá y así brindar aportes a las problemáticas que se han generado por la implementación de modelos curriculares estáticos en la enseñanza de la historia en Colombia.

Lo anterior implica una reflexión frente a la importancia y aportes que puede dar la narrativa en el campo de la historia oral para complementar la implementación de la cátedra de la historia en Colombia dispuesto en la Ley 1874 del 2017, la cual desde una visión articuladora puede complementarse y mejorar elementos institucionales y también criterios metodológicos más amplios que permitan una perspectiva más integradora en el aula y desde su contexto.

Es así, como en el desarrollo estructural de la presente tesis se referencia en el primer capítulo el planteamiento y descripción del problema, el cual está delimitado por el análisis que se realiza del estado de la cuestión y la relación con el objeto disciplinar, desde la comprensión del mismo, que de acuerdo con las ecuaciones de búsqueda se desarrolla desde categorías de análisis. Categorías como: la narrativa, enseñanza de la historia, la historia oral en la educación y el currículo en la enseñanza de la historia; analizando planteamientos teóricos desde las categorías de análisis inductivas y disciplinares a nivel nacional e internacional.

El capítulo dos presenta los referentes teóricos que responden al juego de preguntas que se dan posteriores a los objetivos específicos, construyendo aportes, desde la misma construcción conceptual y desde las miradas macrocurriculares, mesocurriculares y microcurriculares de las políticas públicas nacionales, desde los Proyectos Educativos Institucionales PEI y desde el quehacer práctico del docente en el aula.

El capítulo tres, reseña las estrategias metodológicas, donde se explica como desde la ruta se describe el abordaje desde el paradigma del construccionismo social, basado en un enfoque cualitativo, que permite definir la ruta metodológica para la obtención y análisis de la información, desde el método narrativo, aplicado a una población seleccionada bajo criterios de participación predefinidos.

El capítulo cuarto aborda la descripción de los resultados de acuerdo con cada objetivo específico planteado, tomando como insumo el análisis de la información dentro de las técnicas e instrumentos implementados en la ruta metodológica. Los cuales, para el objetivo específico número uno y dos se realiza a partir del análisis documental en la matriz de análisis documental, referenciando aportes cualitativos provenientes de ATLAS.ti. Para el objetivo específico número tres se implementa el instrumento Flashback y la narrativa enmarcada o también conocida como la historia dentro de la historia.

El capítulo cinco comprende los aportes, construcción y producción de la propuesta curricular para la enseñanza de la cátedra de la historia en Colombia incorporando armónicamente desde el aporte construccionista las nuevas narrativas provenientes de la historia oral para la educación media.

El capítulo seis contempla las conclusiones que se presentan como apertura al aporte del conocimiento de esta investigación, basado en los resultados que arroja la vinculación de la

narrativa en la consolidación de la historia oral para complementar de manera integral y holística los procesos de enseñanza aprendizaje de la cátedra de la historia en Colombia, fortaleciendo la intención entre los postulados educativos disciplinares y permitiendo una construcción de significados relevantes en la articulación de la historia oral con la cátedra de la historia.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La contextualización y caracterización del problema se enmarcan en la construcción y resignificación curricular de la enseñanza de la Historia en Colombia, para desarrollar este primer momento se tomó como punto de partida el diseño del estado del arte Reyes (2019).

La caracterización de las fases metodológicas abordadas para este fin son tres: en primer lugar, la heurística, comprendida por el proceso de búsqueda, recopilación y clasificación de información referente a las categorías de análisis inductivas de la historia, la historia oral, las narrativas y marcos normativos curriculares en la enseñanza de la historia en Colombia; la segunda fase desarrollada es la hermenéutica, a través de la lectura, análisis e interpretación de la primera fase (heurística), se identifican las convergencias, divergencias y tensiones, necesarias para aportar a la construcción de categorías emergentes que resignifican la dinámica del tema; por último, apoyado en el trabajo de Marín (2018), el enfoque crítico se presenta como la fase de metaanálisis, estableciendo la relación, correlación o incoherencias, que se retroalimentan en torno a las preguntas problematizantes.

1.1.1 Descripción del problema de investigación

La historia y su proceso de enseñanza aprendizaje se ha consolidado como una disciplina que desde la pedagogía se enfoca en transmitir conceptos, visiones y realidades históricas entre los seres humanos y sus diversos procesos en los ámbitos: social, cultural, económico, político y geográfico del mundo, de las regiones y de las localidades.

La historia vista desde las perspectivas o miradas de la pedagogía y de la justicia social es decir desde la pedagogía crítica que se centra en redefinir el papel central del ser humano en las estructuras sociales a lo largo de la historia, es el fundamento teórico de los modelos pedagógicos actualmente en Colombia para las instituciones educativas. “La investigación acerca de las representaciones sociales (RS) que posee el profesorado sobre la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales es una línea de investigación consolidada en la Didáctica de las Ciencias Sociales” (González-Valencia, G. A., Santisteban-Fernández, A., & Pagès-Blanch, J, 2020, p.13).

Analizar la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica permite definir algunos elementos que la componen tales como la definición de contenidos, los cuales se encuentran en el ámbito macrocurricular de las políticas públicas, así mismo en las formas de organización dentro de la institución educativa definidas desde el PEI o Proyecto Educativo Institucional y el mismo quehacer docente dentro del aula, esto último a nivel microcurricular, permiten generar un saber histórico específico muy similar epistemológicamente al uso público de la historia. Así se plantea en lo denominado “Vox y uso de la historia” (Ballester Rodríguez, M. 2021, p. 2)

De esta manera se hace necesario generar la apertura hacia la descripción del problema, pues esta refleja cómo se genera una revisión del estudio problemático de la enseñanza de la historia en Colombia, realizando un recorrido histórico desde el marco y normatividad legal, de acuerdo con la ventana del tiempo determinada para el problema, la cual va desde el año 1975 hasta el año 2017 justificando este marco temporal al referenciar la primera resignificación curricular, hasta la emanación de la Ley 1874 del 2017, mediante la cual se reglamenta la enseñanza de la cátedra de la historia en Colombia, separándose de las ciencias sociales como área básica fundamental.

Surge así una finalidad en la esencia misma de la investigación y es la de evidenciar las ausencias integradoras que se reflejan entre los procesos y modelos de enseñanza aprendizaje, definidos en una historia positivista de hechos, de héroes y de acontecimientos desde las visiones gubernamentales, generando en la construcción histórica de la sociedad colombiana una mentalidad colectiva pre definida por intencionalidades estatales en los modelos de enseñanza de la historia, epistemológicamente hablando como una historia positivista, enmarcada en este mismo paradigma.

La disertación en este sentido, va más allá de caracterizar teóricamente los elementos o categorías de análisis, sino que, en ausencia de discursos de perspectiva crítica emancipatorio de la historia tradicional, se pretende mostrar los vacíos epistemológicos, metodológicos y prácticos que presenta la actual enseñanza o el actual modelo de enseñanza aprendizaje de la historia, consagrada desde las políticas públicas del MEN (Ministerio de Educación Nacional) en los estándares curriculares de las ciencias sociales.

Haciendo este recorrido hermenéutico desde las categorías propias del análisis se evidencia cómo elementos integradores de la historia como lo es la historia oral presentan una ausencia absoluta en los modelos pre diseñados desde el currículo actual y es donde la cátedra de la enseñanza de la historia enmarca en la normativa de la Ley 1874/2017, pretende resignificar la enseñanza de la historia a través de una construcción curricular participante.

Es en este punto, donde pertinencia y significancia de la investigación se vuelve relevante, en el entendido de que los aportes de categorías emergentes en la resignificación curricular tienen la posibilidad de vincularse activamente a esta construcción colectiva del conocimiento referenciando la historia oral y la narrativa en el aula desde la visión macrocurricular de la Ley, pasando por los ajustes en los planes de área del PEI en el ámbito

mesocurricular y, por último, materializarlo a nivel microcurricular en las prácticas pedagógicas propias del quehacer docente en el aula.

La trascendencia del tema para ser abordado como una investigación formal, está enmarcada en el ámbito coyuntural que presenta la emanación de la Ley 1874 de 2017, la cual posibilita una resignificación participativa en los contenidos que se van a tener como referente para plantear una nueva estructura conceptual, cognitiva y procedimental frente a la enseñanza aprendizaje de la historia en Colombia.

En este orden de ideas, es la constitución de la comisión encargada de la creación del currículo de la enseñanza de la historia en Colombia que reglamenta la misma Ley, la que posibilita que investigaciones de este tipo sirvan como referente teórico y conceptual para vincular activamente a los docentes de ciencias sociales en la misma.

Para determinar la importancia en el desarrollo del conocimiento científico que tiene el presente ejercicio investigación, no basta con hacer un recorrido epistemológico por las categorías de análisis, sino que al definir los vacíos, las tensiones e interacciones de los modelos actuales en la enseñanza aprendizaje de la historia se evidencian desde lo procedimental modelos estáticos de enseñanza que no permiten una vinculación activa y efectiva de nuevos actores sociales en la construcción histórica local.

Se evidencia como hay un vacío desarticulador entre el modelo tradicional de enseñanza y lo que se atiende en la presente investigación referente a la historia oral desde las narrativas, como método de integración y cohesión social, escuchando diversos actores, diversas voces, y resignificando completamente los modelos estructurales de la enseñanza de la historia de Colombia.

Con lo anterior, y de acuerdo con Gómez (2020), los problemas de las ciencias en la educación y de la pedagogía específicamente en las ciencias sociales, en este momento se evidencian tras la ausencia de nuevos enfoques metodológicos en la enseñanza de la historia en la básica secundaria y media.

Que si bien el análisis que se hace en la presente investigación va dirigida al análisis teórico y procedimental de seis (4) docentes de ciencias sociales, (4) estudiantes de grados decimo y once y (4) cuatro padres de familia, de las cuatro instituciones educativas públicas del municipio de Ventaquemada Boyacá en grados de la formación media de grados 10º y 11º, es necesario recalcar que esta muestra obedece a procesos de delimitación en la extensión y alcance de la misma investigación, pero que afecta a todo el sistema educativo nacional, en el entendido que estas políticas públicas están planteadas estandarizadamente desde el ministerio educación nacional (MEN).

Tras realizar el proceso hermenéutico y heurístico propio del estado del arte, se identifica desde el mismo análisis documental y desde la construcción conceptual, cómo la categoría de narrativa y la categoría de historia oral se presentan ausentes en la construcción curricular histórica que se ha dado hasta el momento, por lo que la tesis acá propuesta, tiene un impacto innovador y pertinente en cuanto a la ausencia de articulación de estas categorías en las políticas públicas educativas, en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y en la misma aula de clase.

Esta postura, que podríamos denominar integradora de las voces de las narraciones y de las historias contadas, son las llamadas a desarrollar la reivindicación de nuevas competencias genéricas que diferencian los diferentes ámbitos escolares en el proceso de enseñanza de la historia en la actualidad.

Se evidencia también como una problemática generalizada es la exclusión de los grupos tradicionalmente olvidados los cuales han sido excluidos de las narraciones históricas escolares por la misma perspectiva positivista que plantean las políticas actuales de los planes de área y de los estándares curriculares de la ciencia sociales.

Recordar que desde el año de 1984 la reforma curricular planteó la unificación de la historia y geografía en una sola área la cual se denominó ciencia sociales y que es hasta el año 2017 cuando se plantea través de la Ley 1874 una nueva construcción curricular con participación activa de algunos actores académicos a nivel nacional, es en este punto donde se articula una necesidad investigativa, que aporte desde la teoría, pero también desde la práctica, nuevos modelos políticos que dinamicen la visión crítica social y propositiva de la historia.

Proponiendo desde las narrativas curriculares de la historia oral que dignifique, evidencie y proponga una participación activa de la misma sociedad que construyó y que construye el marco histórico-social de nuestra realidad nacional.

Así, la problemática reflejada en estos elementos y metodologías en el escenario de la enseñanza de la historia, busca vincular la subjetividad social en los procesos de enseñanza aprendizaje de la cátedra de la historia.

Seguidamente, se describirá más a profundidad las categorías de análisis que desarrollan el tema.

1.2 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para definir el estado del arte que contiene esta unidad es necesario aclarar que surge se referencian y analizan las fuentes de información existentes sobre investigaciones o trabajos que existen sobre el tema que aborda la presente tesis, dado que todo proyecto de investigación debe aportar nueva información o resultados sobre un tema en particular se hace necesaria la construcción de un estado del arte.

Esta construcción conceptual busca dar validez a la investigación, mostrando que generara conocimiento no existente o poco abordado, es de vital importancia para determinar la pregunta de investigación, la cual dinamizará el enfoque con que se analice la situación actual y las categorías del tema a investigar, contextualizando la realidad académica que precede la tesis.

La construcción y consolidación del estado del arte plantea un desarrollo metodológico diferenciado en tres grandes pasos los cuales son: la contextualización, la clasificación y la categorización teórica de elementos o categorías inductivas, referentes a la temática abordada en esta investigación, la cual, de manera estructural, puede hacer un análisis de los estados del arte y del conocimiento que permite comprender y abordar el problema tratado de una manera más completa

La intención en este orden de ideas surge de justificar teóricamente los vacíos teóricos o de conocimiento reflejados en el contexto socio educativo y específicamente en la enseñanza de la historia la vinculación de la narrativa para fortalecer la historia oral en el currículo de la educación media en Colombia tomando como referente las categorías de análisis propias de investigación

A continuación, se propone presentar desde el estado del arte, las reflexiones académicas referentes a estudios sobre la enseñanza de la historia, la participación de la historia oral en el proceso educativo, la teoría curricular y la Ley 1874 de 2017 (implementación de la cátedra de la historia en Colombia). Para el sustento teórico de este proceso, se acudió a las bases de datos y material documental como *Scielo*, *Scopus*, *Lilacs*, *ScienceDirect*, *Literature Resource Center*, *redined*. También Repositorios de las siguientes universidades: Universidad Santo Tomás, Universidad Nacional de Colombia y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,

Universidad de Antioquia, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad Complutense de Madrid; según el tiempo de confinamiento delimitado, el cual es de 42 años (1975-2017).

Temporalidad determinada desde la primera reforma curricular dada en Colombia con el Plan de Mejoramiento Cualitativo de la Educación y finalizando el recorrido histórico en el año 2017 con la emanación de la Ley 1874/2017 y la implementación en ella de la cátedra de la historia en las instituciones educativas de básica secundaria y media. Utilizando palabras clave como: enseñanza, historia, educación, historia oral, currículo.

Según las siguientes ecuaciones de búsqueda: enseñanza de la historia, enseñanza de la historia en Colombia, enseñanza de la historia en Latinoamérica, enseñanza de la historia oral, currículo y cátedra de la historia y Ley 1874/2017; a través de la relación del tema por títulos se encontró en la web, una cantidad de 1.117 divulgaciones académicas, de las cuales se referenciaron 50 publicaciones científicas para realizar el análisis y pertinencia frente a la presente investigación.

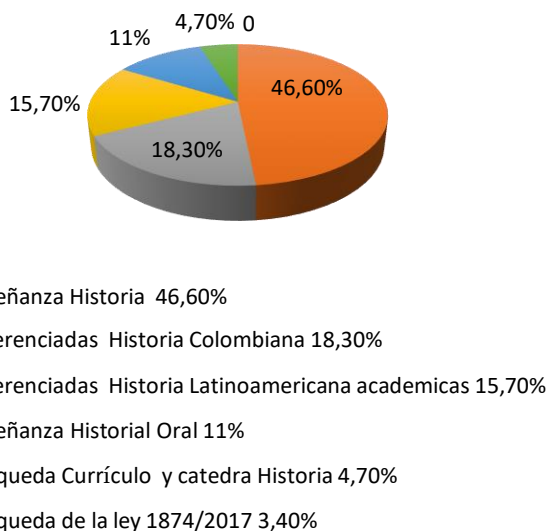
Las investigaciones acerca de la enseñanza de la historia arrojaron un mayor número de publicaciones con 521, equivalentes al 46,6% del total de búsquedas; un 18,3% equivale a 205 publicaciones referenciadas sobre el tema de la enseñanza de la historia en Colombia; para el caso de la enseñanza de la historia en Latinoamérica se encontraron 176 publicaciones académicas correspondientes al 15,7%; la enseñanza de la historia oral figura en la búsqueda con 123 publicaciones en la web, es decir un 11% de un total de 1.117 resultados de búsqueda; en cuanto a la categoría de búsqueda de currículo y cátedra de la historia se referenciaron 53 publicaciones que arrojan un 4,7%; y por último la búsqueda concerniente a la Ley 1874/2017 obtuvo un cociente de 39 publicaciones que equivale a 3,4%. Las 1.117 fuentes consultadas corresponden a textos en idioma español.

Tabla 1. Porcentaje de búsqueda según descriptores y ecuaciones

RESULTADOS DE BUSQUEDA SEGÚN DESCRIPTORES Y ECUACIONES		
Temas De Búsqueda	% Publicaciones	N.º Publicaciones
Enseñanza Historia	46,60%	521
Historia Colombiana	18,30%	205
Historia Latinoamericana	15,70%	176
Enseñanza Historial Oral	11%	123
Currículo y cátedra Historia y Ley 1874/2017	8,1%	92
Total, de Búsquedas	100%	1.117

Nota: elaboración propia

Figura 1. Búsqueda según descriptores y ecuaciones.



Nota: elaboración propia

La metodología o ruta metodológica implementada, surge del enfoque cualitativo y dentro de este, se ubica en el paradigma del construccionismo social; el cual se plantea y estructura desde una visión participativa, siendo la crítica social un elemento que tiene su fundamento en la autorreflexión con miras hacia la transformación de la realidad educativa en la enseñanza de la historia en la educación media en Colombia.

En este sentido el paradigma del construccionismo social presenta características que se asocian directamente con la esencia de la presente tesis, en el entendido de que el conocimiento surge de las necesidades de un grupo de la población, pues busca transformar la estructura de las relaciones sociales del contexto educativo y ofrecer visiones más holísticas de tipo acción-reflexión.

Con respecto al método de investigación, es el narrativo el que comprende la teoría que interviene de manera más completa en este ejercicio investigativo, pues se referencia como un

desafío para encontrar intereses mutuos en la práctica pedagógica y en la resignificación curricular de la cátedra de la historia en Colombia, fomentando complicidades de largo aliento, es decir un horizonte temporal mucho más amplio y de mayor impacto a nivel macro, meso y micro curricular, articulando los proyectos conjuntos del MEN, del PEI y del aula.

En cuanto al objeto de estudio está en continua reconstrucción, frente a los procesos y consolidación de la historia oral y el rol que esta presenta en las subjetividades y particularidades propias de contextos determinados y heterogéneos.

Después de agotado el abordaje de la fase heurística y del análisis de fuentes, se procede a construir las categorías de análisis emergentes, las cuales son el resultado de la identificación de divergencias, convergencias y tensiones inmersas en el problema de investigación, así como las contradicciones evidenciadas en función de una argumentación más completa.

Tras las indagaciones de las convergencias en la construcción del estado del arte, se caracterizarán analíticamente las categorías emergentes, las cuales, se construyen a partir de los juicios argumentativos de autores y la experticia de los mismos, analizando los abordajes de criterios que tienen o no en común (convergencias y divergencias), frente a elementos conceptuales, postulados y teorías que generan controversia (tensiones) sobre el tema y problema de investigación.

Para realizar un análisis juicioso y riguroso de estas categorías, se presentarán a continuación de la siguiente manera: primero, La enseñanza de la historia. Segundo, Historia oral en la educación. Tercero, Currículo en la enseñanza de la historia y Ley 1874 de 2017. Estas categorías consolidan de manera más completa los análisis comprensivos de la presente investigación.

1.2.1 La enseñanza de la historia

El punto inicial de esta investigación es la enseñanza de la historia, pues contempla implícitamente procesos pedagógicos, curriculares, teóricos y metodológicos de la historia oral.

Los aportes que se pueden dar desde el concepto mismo de historia en sus orígenes son precisamente como lo afirma Dosse (2003) “La historia, como modo de discurso específico, nació en un lento proceso y a través de cortes sucesivos con el género literario, en torno de la búsqueda de la verdad” (p.11). que a su vez de acuerdo con Romero (2016) se trata la relación actual que se puede fortalecer por medio de la historia oral, hacen de esta temática un campo exploratorio inmenso, pero en este caso, se centrará en los aportes que puede hacer una construcción curricular integral, que permita ubicar al escenario y esfera educativa como un pilar fundamental en la renovación temática y metodológica en la enseñanza-aprendizaje de la historia.

La finalidad e importancia del pensamiento histórico se desarrolla de forma progresiva y genera como lo indica Gadamer (1993) en donde el sujeto y el objeto tienen que existir históricamente, en lo que se denomina según el autor como una conciencia histórica, concepto que se debe vincular en una construcción curricular apropiada y metódica, que cumpla de manera eficaz con este objetivo.

Citando de nuevo a Gadamer en su concepto sobre historicidad, referencia como elemento fundamental al sujeto y su experiencia en la construcción del conocimiento, así mismo Heidegger (1991), lo define como una pre estructura del conocimiento, en el proceso histórico y sitúa el sujeto como una estructura circular que comprende su realidad a partir de su participación en la misma.

Los autores Hernández y Pagés (2004) quienes toman como referente a Wineburg, enmarcan a la experiencia histórica junto con todos los significados que conlleva un pensamiento

histórico, como un elemento central en los estudiantes al momento de construir significaciones representativas en su contexto.

Desde la perspectiva historiográfica se evidencia que fue sólo a partir de la década de los años 1960 y 1970 que hubo una revolución en la disciplina histórica, frente a esto, el autor, Vainfas (1996) reflexiona enfatizando, que fue a través de la micro historia y de las mentalidades de la gente del común, que se rescató la cotidianidad como elemento central para el campo de estudio, por lo tanto, la memoria se convierte en un aspecto fundamental y permite repensar el pasado y el presente.

Paralelamente González y Pagés (2014), afirma que fue desde 1960, al terminar las guerras mundiales cuando se genera un cambio en el paradigma positivista, el cual traía un cúmulo de historias oficiales hechos y héroes.

Así lo menciona Matozzi (2008), como un tránsito del paradigma positivista hacia uno cualitativo, también visto por Munarriz (1992) como una promovida de subjetividades desde la “gesta en la diversificación de los métodos de investigación, y técnicas diversas como gama de estrategias que ayudarán a reunir los datos que van a emplearse para la inferencia y la interpretación, para la explicación y la predicción” (p.104).

Estos nuevos métodos vinculan los objetos de estudio, como sujetos históricos en contexto, bajo las mismas temáticas originarias; González (2012), menciona cómo ocurre esto desde Inglaterra, con la historia desde abajo, o lo que se denominó en Alemania de lo cotidiano y en Italia la micro historia, Francia, también aportó con el concepto de lo cotidiano de las mentalidades.

En este sentido, la enseñanza de la historia, como lo citan Pozo, *et al*, (1989); Muñoz (2002) y Prats (2007); se enfatiza en aplicar aspectos metodológicos y didácticos que se basan en estilos

educativos de tipo transmisivo, dejando así de lado, metodologías basadas en la investigación cualitativa, de igual forma Benejam (2008), plantea que se busca generar una indagación más a fondo para hallar la relación y consecuencia entre la acción y el pensamiento histórico.

Complementando lo anterior, Chavarría (2006) afirma que se puede, “Caracterizar este enfoque desde la producción de la información de su análisis, las fuentes de credibilidad de los resultados y la ética que la sustenta” (p.42) buscando de esta forma, dar un viraje del paradigma de tipo positivista y oficial en la enseñanza de la historia pues como se puede ver “en consecuencia, el paradigma positivista que soporta este proceso privilegia los aspectos formales del aprendizaje y la enseñanza al subrayar hechos, características, elementos, del fenómeno objeto de estudio sin plantearse qué o quién existe más allá de ellos” (Aranguren 2000, p. 160).

En respuesta a lo anterior son las reformas curriculares de 1984, las que dieron como resultado, según menciona Herrera y Pertuz (2016), que los planes de estudio que integran el modelo curricular actual, se enmarquen desde el ámbito de la cultura democrática en las escuelas, como políticas institucionales que consolidan una tendencia de pensamiento lineal desde el punto de vista histórico.

Lo anterior evidencia una divergencia significativa en la coyuntura del paradigma positivista hacia el enfoque cualitativo de la historia y la urgente necesidad de aportar un constructo teórico y epistémico en la enseñanza crítica de la historia oral en el currículo.

Conviene subrayar, que como explica Hernández (2015), este aislamiento de perspectivas críticas ha acentuado los problemas presentes en las prácticas docentes y en el quehacer pedagógico en las aulas, pues se describe, como concluye Gilard (1989), como una visión oficial gubernamental de los hechos, sin comprender la importancia de la didáctica que puede aportar

desde el profesorado a una construcción ciudadana democrática, con una visión crítica reflexiva argumentativa y propositiva de la historia.

Garzón (2008) explica en mayor medida este pensamiento de construcción de identidades desde la enseñanza de la historia, pues recalca el valor educativo central que tiene en la escuela, donde las propuestas curriculares y los modelos de enseñanza, hacen que los protagonistas sean sensibles y comprometidos con un trabajo serio y real a cerca de procesos de formación, los cuales van dirigidos a potenciar el conocimiento histórico.

Ross (2015) retoma la idea de los autores anteriores, pero bajo el precepto teórico y conceptual de la dialéctica en el escenario filosófico, contemplando a su vez la posibilidad, según lo menciona Santisteban (2010) cómo un recurso alternativo que tienen los estudiantes de aprender la disciplina histórica teniendo como bases fundamentales hechos del pasado las cuales no son inertes o inmóviles, sino que se reconfiguran en una construcción de su propio conocimiento histórico.

Ideas que van acordes con el propósito central de esta investigación, la cual busca desde el estado del arte referenciar ideas en los modelos de enseñanza aprendizaje de la historia y cómo a partir de estos se puede dar una construcción de una cátedra mucho más integral.

Para citar brevemente a Cuesta (2007) a manera de referencia, se nombran cinco desafíos que limitan los procesos de enseñanza-aprendizaje; los cuales se mencionan a continuación: primero, la formación docente y cualificación de los mismos. Segundo, la práctica docente en cuanto a las metodologías empleadas desde el quehacer académico. Un tercer desafío, que es la función social de la historia para generar una contextualización real de los conocimientos históricos. Como cuarto desafío, se presenta el desafío importante que constituye la generación

de aprendizajes y conocimientos en estudiantes, dichos conocimientos deben ser pertinentes y significativos; por último, se encuentra la didáctica de la historia.

Para retomar el primer desafío, autores como: Kemmis (1986), Diaz (1994) y Zafra (2010), sitúan el rol del docente en un escenario de gran importancia, por lo que se hace necesario una formación integral del profesorado.

Para desarrollar este fin de cualificación docente, se debe proporcionar una formación integral al profesorado (Jauregui, 2012); pues se deja de lado la visión operativa instrumental en la enseñanza de la historia a la que se le venía delimitando históricamente en los procesos y aportes de la construcción curricular.

La cualificación y formación docente, desde la mirada de Chehaybar (2007) en las comprensiones de la educación y del profesor, las plantea como un insumo vital para que el docente tenga herramientas necesarias para que los alumnos mejoren su capacidad de perspectiva crítica en su contexto nacional.

En cuanto a las metodologías en la práctica docente, como segundo desafío, el autor Barrón (2015) propone que haya una racionalidad con enfoque práctico, lo cual, desde el ámbito de la enseñanza de la historia aporta pertinencia a los contenidos abordados; así mismo este autor insiste en que el docente desde su reflexión y quehacer pedagógico debe ser consciente a cerca de sus concepciones epistemológicas y sus implicaciones en la práctica.

Pues es necesario promover una articulación efectiva entre la teoría y el enfoque práctico, específicamente en la enseñanza aprendizaje de los contenidos de historia, vinculando de manera activa la historia oral y la narrativa con el propósito de mejorar la construcción curricular de esta área.

Continuando la idea anterior, según Leinhardt (1997), la realización o materialización de la enseñanza de la historia desde el ámbito procedimental son más demoradas en su apropiación en docentes que inician recientemente su labor, pues tienden a proporcionar a los estudiantes explicaciones basadas en contenidos disciplinares desde la oficialidad de los documentos. Lo que demuestra una necesidad de apropiar un enfoque crítico de la enseñanza de la historia no solo en el currículo de básica secundaria y media, sino que también tiene pertinencia en la formación universitaria de los nuevos docentes.

El enfoque crítico es el que permite dinamizar las posturas y visiones particulares de las comunidades educativas con respecto a su entorno y vincular la historia oral desde las narrativas como un factor determinante para enlazar las vivencias con la realidad local.

El tercer desafío en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se encamina a determinar cuál es la función social de la historia, nos ilustra ante este tema Méndez (2014), por otro lado, viendo que las funciones de la historia concebida como “la identidad, entendida como la recuperación del pasado, cuyo fin es la creación de valores sociales compartidos, como la idea de que el grupo o la nación tuvieron un origen común cohesionador. Otra función social es el conocimiento de lo extraño y remoto.”. (Florescano,2012,p.203).

Este reto trasciende directamente en la postura funcional de la historia oral y su rol no solo transmisor, sino crítico y reflexivo en la sociedad. Por lo anterior, construir desde las particularidades una noción de historia, permite redimensionar los procesos de identidad y apropiación cultural.

Generar un aprendizaje significativo representa el cuarto desafío, no solo en la enseñanza de la historia, sino en la educación en general, citando a Cervigón (2016) los docentes deben “tener visiones diacrónicas amplias y contextualizar los hechos en tipos de formaciones sociales que,

por su estructura económica, ideológica, cultural y política, expliquen estos hechos de manera totalmente diversa según el contexto.” (p.28). por lo que la historia oral daría un sentido pertinente en la realidad de los estudiantes evidenciado en un conocimiento significativo de su propio contexto histórico.

El quinto y último desafío, referente a la didáctica, se acentúan considerablemente, cuando se relacionan con la idea de enseñanza de la historia, pues ante esto, son los contenidos oficialmente establecidos los que circulan en la escuela, dichos contenidos carecen de procesos de análisis y se anclan exclusivamente desde lo teórico, sin trascender hacia una integralidad, lo anterior sustentado en palabras de Arceo (1998).

Como lo explica Herrera y Pertuz (2016), este desafío que se plantea de forma relevante frente a la historia y su proceso de enseñanza muchas veces genera incomodidad a estructuras de poder ya pre definidas, o a grupos ligados a la esfera política.

Es importante aclarar que los desafíos mencionados anteriormente no se pueden atender sin antes realizar reformas en las políticas educativas actuales, las cuales se pueden configurar desde las visiones macro curriculares en la cátedra de historia, de esta forma, articular continuamente un plan de área que impacte en el PEI institucional de manera integral según las misiones y visiones institucionales (meso currículo) y por último, a nivel micro curricular plantear metodologías alternativas en el desarrollo de la cátedra de la historia. Tal como lo explica Poggi (2010) y en este mismo sentido Valdés (2005), se debe dar una urgente intervención estatal en los procesos financieros de inversión en investigación, lo que redundaría en calidad educativa, investigativa, infraestructural y por supuesto, en servicio a la comunidad.

Fue a partir de la comprensión más profunda de estos desafíos por los que se abrió paso hacia un modelo de historia interpretativa, mucho más holística e integradora, donde se describen

detalladamente sensibilidades y acontecimientos políticos y sociales; en este sentido, como lo cita Sarlo (2005), la subjetividad plantea una nueva lógica metodológica y temática poniendo en tela de juicio la rigurosidad científica de la Historia, al darle un enfoque fuera del objetivismo y del paradigma positivista.

Comprender la educación como una esfera aislada de otros contextos es inaceptable en un mundo global, donde las políticas y decisiones obedecen a estructuras superiores, así lo dispone y argumenta Castellani y Sarró (2011).

En el mundo de la globalización, la educación, el currículo y la cultura tal como lo argumenta Botía (2001), se debe crear una sinergia que propenda por redireccionar los conceptos de investigación y por ende de calidad, específicamente en esta primera esfera.

Según Iafrancesco(2003) es la investigación la llamada a crear un desarrollo continuo del conocimiento, en ese mismo sentido citando textualmente a Salas (2013) quien articula la idea de globalización, geopolítica y educación así: “No obstante, en el ámbito académico existe la necesidad de analizar la geopolítica desde otra perspectiva, en el terreno crítico y apoyado en la historia a fin de desmitificarla de su carácter racista” (p.28). permitiendo a las personas que cambien su manera de pensar; para esto, la geopolítica juega un papel determinante y es ella quien tendrá que revisar, reevaluar y mejorar muchas funciones que en la actualidad cumple.

El viraje que se da hacia la nueva racionalidad económica como lo plasma Herrera(2004), no sólo se da en Colombia, sino también en algunos países de América Latina, caracterizados por una reestructuración del sistema educativo, el cual busca cumplir metas y compromisos de tipo económico a través de una educación masiva, así como satisfacer una deuda externa y adaptarse a la nueva ideología neoliberal de la globalización.

Así mismo, Paz (2007) explica cómo se pasa de concebir a la sociedad como el conjunto de ciudadanos con derechos, a concebir los mismos, como beneficiarios de un estado y de un mercado, situación que desfavorece el panorama de enseñanza aprendizaje de la historia oral como determinante en la construcción de identidades particulares.

En este mismo sentido, es necesario analizar la pertinencia que tiene el conocimiento cultural y contextual en el curriculum y en la investigación del mismo, a través de la identidad y las subjetividades, como lo plasma Pinar (2014), “La inteligencia se restringe y se socaba, cuando se limita a responder las preguntas de otras personas, cuando solo es un medio para lograr un objetivo predeterminado” (p. 109). Lo anterior evidencia que el currículo debe tener presente la realidad circundante para hacer pertinente el conocimiento; para este caso el conocimiento histórico a través de la oralidad.

Lorenzo(2008), referencia la importancia de generar procesos de enseñanza-aprendizaje que referencien la cultura propia y el contexto real del estudiante, pues esto permite repensar el proceso educativo, no sólo como un modelo mental consciente y explícito, sino, como un sinnúmero de interpretaciones vivenciales en contextos cambiantes e inciertos donde habitamos, complementando un conocimiento teórico con un conocimiento vivencial.

Lo anterior visto y materializado en el aula, pues se puede lograr utilizando como herramienta la historia oral, o lo que Iturmendi (2008) denomina “La historia de los sin voz” (p.13) proyectando el relato narrativo y las entrevistas a personas mayores como un estilo o modelo extracurricular en el ámbito vivencial y cotidiano

A continuación, se contextualiza de manera más integral la relación e importancia que tiene la historia oral en los procesos de enseñanza-aprendizaje de orden formativo, crítico y reflexivo y en la posibilidad de integrarlos dinámicamente en las pedagogías contemporáneas.

1.2.2 Historia oral en la educación

El término de historia oral apareció teóricamente en palabras de Allan Nevis en el año 1948, según, Folguera, (1994).

En palabras de Dussel (2007) en su concepción de Historia, plasma que es “un proceso denso, cargado de múltiples dimensiones, donde intervienen sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas” (p.157). Bajo esta reflexión, es necesario concebir la historia oral como una construcción temporal y contextual, que en la lógica de Mendiola (2010) lo refleja como “el modo en que se construyen diacrónica y sincrónicamente las narraciones de distintos acontecimientos y experiencias cotidianas” (p.122).

Esta construcción se asume en gran medida, en las prácticas del ejercicio docente. Algunos autores (García, *et al.*, 2013) ante el quehacer pedagógico y su rol en la enseñanza aprendizaje de la historia oral “nos propone entonces, que el maestro oriente a los estudiantes en el desarrollo y potencialización de la creatividad y la conciencia crítica, y promueva la reflexión, el debate y la acción en una realidad concreta, donde la transformación de las prácticas pedagógicas posibilite cambios sociales para hacerla más justa, más democrática y más humana”(p.236).

Así mismo, Benadiba (2007) explica que los contenidos y visiones integradoras de la historia oral en la práctica, deben reflejar elementos que encaminen hacia la motivación y elaboración de un pensamiento crítico, en torno al rescate de memorias no contadas desde la oralidad.

Más allá de analizar a la historia oral como un elemento constitutivo de la historiografía, hay que comprenderla como una categoría conceptual, tal como lo muestra el autor Neira (2005):

No es por azar que ello haya ocurrido así. Los distintos entendimientos de la historia oral hacen parte bien sea como apéndice metodológico o como alternativa epistemológica de la conformación de corrientes de pensamiento histórico que fomentó los debates en torno a las prácticas de enseñanza-aprendizaje, las cuales se reconfiguran en torno al uso de la memoria y de la enseñanza en la Ciencias sociales como factores de comprensión del pasado en el presente (p. 297).

E incluso, Vich y Zarala (2004), manifiesta:

la historia oral busca democratizar las condiciones mismas del saber historiográfico al definir a todo sujeto como capaz de producir conocimiento histórico. Como discurso altamente político, la historia oral tiene como objetivo la tarea de presentar actores anónimos y de revelar nuevos sentidos e interpretaciones de la historia (p. 72).

Según Mignolo (2002) “Rivera Cusicanqui caracterizó también el potencial epistemológico de la historia oral en relación a la sociología participativa propuesta y defendida por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda como un proceso de descolonización intelectual.” (p.7)

Ahora bien, la historia oral como lo plasma Mendiola (2010) en su definición de relato narrativo, contribuye a la realización y construcción de la pedagogía en el campo educativo, esta visión permite retomar la oralidad en el ámbito escolar como posibilidad de reflexión frente a realidades temporales diversas, así mismo centrar la atención del estudiante de secundaria en su realidad y cotidianidad a partir del análisis temporal de hechos y sucesos que ocurrieron. Esta estrategia

vinculada al currículo puede ser un aporte interesante en su resignificación y en la posibilidad de incorporarla al mesocurrículo y al microcurrículo.

En este mismo parecer, González (2015) lo citó de manera explícita cuando afirma que

la historia oral se puede representar como una estrategia motivacional donde los estudiantes se disponen “al aprendizaje significativo de contenidos curriculares y a la adquisición de destrezas cognitivas y afectivas” (p.1).

En este sentido Schwartzstein (2004), explica que la temporalidad histórica que plantea la historia oral supera conceptos asociados a una idea de tiempo, característica propia de la historia positivista y oficial, donde la temporalidad se maneja de manera lineal, uniforme, sin variaciones y sin actores ajenos a la oficialidad.

Para vincular otro elemento central en la historia oral, además de la noción de temporalidad anteriormente sustentada, se hace necesario abordar a continuación el papel que tiene la memoria en la construcción epistemológica de la historia oral.

No podemos pensar una historia oral sin la vinculación directa de la memoria en el proceso de aprendizaje, en palabras de Schwarzstein (2001) “La memoria actúa en el presente para representar el pasado. Esa representación es extremadamente compleja, no es una simple reproducción, sino una interpretación.” (p. 75), lo anterior hace de la memoria un fenómeno complejo y muy subjetivo frente a la historia oral y su legitimidad.

Por lo anterior, como lo menciona Halbwach (1995), se explica la noción de memoria colectiva, entendida en su carácter plural y heterogéneo, la cual, se construye y se redimensiona en un devenir constante dentro de la sociedad. las fuentes orales, las memorias, los resguardos, las narraciones y experiencias de testigos, se convierten en un nuevo enfoque metodológico que se reconoce por tener una característica única e irremplazable, usando la dialéctica y la

interpretación de lo narrado, como una herramienta de gran relevancia en los aspectos que tienen que ver con la construcción colectiva de la memoria.

Gómez (2018), se refiere a la memoria como otro recurso de la historia, dando a esta un aspecto externo o narrativo y a la memoria un aspecto subjetivo o intrínseco, que proviene del sujeto mismo, el cual da la importancia o significación de acuerdo a sus propios intereses.

Para otros autores como Ricoeur (2003), la visión puede ser más integradora y compartida en cuanto plantea una relación no sólo dialéctica, sino significativa, en la correlación memoria e historia, justificando su tesis en que el presente es el escenario ideal para explicar el pasado y situarlo desde la misma subjetividad, en el entendido de que la historia, es una construcción interpretativa de la realidad.

Ante esta visión integradora de la temporalidad, el contexto y la memoria en la historia oral, cómo cita Pollack (2006), “no se trata de lidiar con hechos sociales como cosas, sino de analizar cómo los hechos sociales se hacen cosas, cómo y por quién son solidificados y dotados de duración y estabilidad” (p. 18). En este sentido y en concordancia con lo anterior citado, son las fuentes orales, las llamadas esencialmente desde la subjetividad a intervenir desde los testimonios orales, con la legitimidad fundada en que quien narra, fue testigo o al menos, portador de una verdad independiente, por el solo hecho de haber visto o vivido directamente una experiencia relacionada históricamente; así lo referencia Peris (2014).

Ya con la emergencia de la historia oral y su relación con la historiografía en el campo educativo surgen retos frente a la marcada presencia de testimonios orales en la escuela, específicamente en la enseñanza de la historia, entre estos están: la pertinencia de contenidos que muchas veces tienden a ser totalizantes desde la oficialidad y que se aíslan de una perspectiva holística de la enseñanza de la historia y de la vinculación activa y crítica de los estudiantes en la

reflexión de su contexto de las narrativas propias de cada lugar, en esta idea los autores, Meneses, et al ., (2020), citando a Stéphane Lévesque, indican que:

Entre los desafíos que se deberían enfrentar, se plantea lograr que la educación histórica deje de ser un discurso alejado y sin sentido para el alumnado. Repensar la historia escolar quiere decir hacerla próxima, viva y significativa, y entendida como un conocimiento en construcción. (p.312).

Ahora bien, para complementar los retos mencionados anteriormente se agregan a los que se enfrenta la historia oral, Guedes (2017), hace énfasis en que:

Algunos de ellos son: sólo es aplicable a tiempos contemporáneos; predomina la subjetividad que debe ser controlada desde el momento de la realización de las entrevistas hasta su tratamiento y análisis; la responsabilidad ética del investigador con los sujetos y con el material grabado; la dificultad de exponer las expresiones gestuales y faciales de los entrevistados en las obras que se publican generalmente en forma escrita; la complejidad de tratar con la memoria y, por tanto, con el olvido. (p. 172).

Pero, ¿cómo dar continuidad a esta historia oral en la escuela? la forma más práctica y aplicable sería establecerla como un elemento que se integre en la enseñanza crítica de la historia, así lo propone Sitton (1995) “la mayoría de los aspectos interesantes de una escuela nunca se encuentran en los documentos, la historia oral parece una forma adecuada de realizar esto”(p.5) de esta manera no es vista únicamente como un paralelo teórico o epistémico, sino, como una posibilidad de repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje, planteando actores centrales en su desarrollo.

(Shulman, 1986) en este sentido, afirma que la tendencia encaminada al proceso de enseñanza-aprendizaje mantiene una lógica cronológica tradicional, desde una estructura que presenta a la historia, como la totalización de hechos, héroes y batallas.

Sanchez (2012) continúa esta idea afirmando que se aleja de otras perspectivas que vinculan a una gran variedad de sujetos que tienen su propia versión de los hechos, donde no se problematiza la historia local, ni regional o global y se anula la historia oral, como elemento, recurso y metodología para desarrollar un pensamiento crítico desde la reflexión misma de los sujetos para de esta manera procurar por la construcción de un pensamiento colectivo.

Los escenarios donde se desarrolla la formación académica de los estudiantes permiten que la historia oral juegue un rol importante en la interpretación personal a través de la comprensión histórica de una realidad y de la mentalidad colectiva de determinado grupo poblacional, lo anterior en concordancia con Fernández (2010); Anguera (2012) y Yuste (2017); pues permite abarcar dimensiones de la cotidianidad y de los individuos en las esferas políticas e ideológicas, vinculando indiscriminadamente sujetos, que muchas veces fueron olvidados y relegados por la vinculación del paradigma positivista en la enseñanza de la historia y por la educación tradicional; es acá dónde la historia oral, a nivel didáctico, toma una importancia intervencionista en el aula, idea que explica de manera más amplia González y Pagés (2009).

Autores como Plá y Pérez (2013) y Soria (2014) analizan la función de la historia oral, pues es completamente contraria a la realidad educativa, pues en la actualidad se limitan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, al no promover escenarios de discusión y crítica reflexiva frente a procesos coyunturales históricos, que puedan ser narrados, descritos, cuestionados y evaluados, desde la narrativa de sus actores y desde la historia oral.

Esto haría que se nutriera el saber histórico o como argumenta Domingo(1993) “amplía y lo ensancha a través del auto conocimiento histórico experiencial” (p.33).

El conocimiento histórico abordado desde la historia oral motiva a los alumnos en los procesos de investigación, generando reconstrucciones mucho más atractivas del pasado, así lo plantean autores como Rodríguez, Luque y Navas (2014). De esta manera se busca enriquecer el trabajo cooperativo en la dupla alumno-docente, lo que dará como resultado procesos de enseñanza-aprendizaje significativos y pertinentes.

Jiménez (2009), da continuidad a esta idea planteando la enseñanza de la historia oral como un proceso de tipo transversal, menos sesgado y sobrepasando las ideas que posee la estructura de un currículo fragmentado. Esta noción es mencionada además por, Costa y Magalhaes (2001), quienes afirman que las historias orales ayudan a la formación inicial de los profesores, ya que contribuyen a la elaboración del propio conocimiento de la persona.

Es por esto, que a continuación se profundizara en la relación e importancia del currículo en el campo educativo desde sus mismos componentes.

1.2.3 Currículo y enseñanza de la historia

Angulo y León (2005) dan inicio a su investigación afirmando de manera muy sintetizada que “El currículo se considera simplemente como la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido” (p. 9).

A su vez Sacristán y Pérez (1983) plasman en su investigación que: “El currículo en el papel es orientador de la práctica, ayuda a disminuir la incertidumbre acerca de los elementos y agentes que intervienen en el proceso real, pero nunca es la realidad en sí misma” (p.225). Así las cosas, la consolidación y construcción curricular debe estar permeada por los avances en el

tiempo, es decir, por una dinámica histórico-social, que movilice los cambios estructurales de forma y fondo. Con lo anterior Grundy (1991) afirma:

“El currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera de la existencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (p.19).

Para contextualizar la emergencia del currículo en el siglo XX y XXI en Colombia, se debe hablar de tres momentos históricos en la política educativa y construcción del currículo, los cuales son citados brevemente y tienen su génesis desde el Plan de Mejoramiento Cualitativo de la Educación, el cual se dio en el año de 1975, implementado desde el Ministerio Educación Nacional, con la iniciativa visionaria de promover una revolución curricular.

Retomando el contexto histórico, es desde 1975, que se busca por primera vez en Colombia repensar el ámbito curricular en la educación, pero con una perspectiva enfocada hacia los planes de estudio, hacia las metodologías y las estrategias docentes, es con este programa que el currículo empieza a posicionarse en el escenario de las políticas educativas colombianas.

Lo anterior enmarcado como ámbito jurídico y normativo desde el Decreto 1419 de 1978, donde se dan orientaciones y normas básicas en el proceso la administración del currículo para preescolar, básica primaria, básica vocacional, media e intermedia profesional.

En consecuencia, el Decreto 1419 de 1978, conceptualiza por primera vez el término del currículo en su artículo dos y lo define como:

“El conjunto planeado y organizado de actividades en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación” (p.1).

En este mismo Decreto, en el artículo quinto, se contemplan los componentes del currículo discriminados de la siguiente forma: justificación, estructura conceptual, objetivos generales y

específicos, contenidos básicos, alternativas de actividades y metodologías, materiales y medios de evaluación; pero con la particularidad de que estos elementos y componentes siempre se presentan regulados y contruidos por el estado, utilizando los libros de texto como medio de distribución en el contexto educativo.

La importancia de este primer momento en el contexto de la historiografía, fue como lo cita Melo y Jaramillo (1971):

“Finalmente, el documento de trabajo presentado al MEN a inicios de los setenta contempló una bibliografía que facilitaría la elaboración de los nuevos marcos curriculares. Esta tendía a priorizar la producción de la Nueva Historia, sin abandonar las compilaciones documentales de la historia tradicional académica.” (p.234).

Por lo anterior el aporte significativo dado en esta vinculación historiográfica a la nueva historia es dar a la historia oral un papel principal dentro de la construcción narrativa de la historia oficial.

El segundo momento, se presenta a finales de la década de 1980 e inicios de 1990, cuando se dio una fuerte oposición al planteamiento oficial del currículo y fue el Movimiento Pedagógico Nacional (MPN) quien contribuyó en la promulgación de la Ley 115 de 1994, para situar al docente como un elemento activo y fundamental en los procesos educativos como lo afirma Portela (2004):

El maestro, como sujeto de saber pedagógico reconocido por la sociedad, es asumido por la Renovación como un mediador, animador, catalizador, orientador, guía del proceso de aprendizaje de los educandos, entendido éste como buscar significados, criticar, inventar, indagar en contacto permanente con la realidad (p.127).

Aun con estos avances en cuanto a la formación docente realizados por el Movimiento Pedagógico, se procede posteriormente de manera regresiva por parte del MEN con la expedición del Decreto 1002 de 1984, pues este Decreto viene a tomar relevancia para la presente investigación en cuanto es allí en donde se unifica la cátedra de la Historia dentro de un plan de área único referente a ciencias sociales, suprimiéndola como área fundamental e independiente del plan de estudios.

Para reafirmar lo anterior Becerra (2021) sostiene que:

Para Julián y Miguel de Zubiría, a lo largo de los años noventa se reinstala una crisis en la enseñanza de las ciencias sociales escolares basada en la información, acompañado de un nuevo cuestionamiento a una historia tradicional y memorística y una geografía inerte, que no le permitían al estudiante comprender el funcionamiento de la sociedad (p.205).

El Decreto 1860 de 1994, aporta interesantes argumentos al momento de aplicar una autonomía institucional, en cuanto a la implementación particular de prácticas pedagógicas más integrales, pues en su artículo 15, expresa cómo la formulación, deliberación y adopción de un PEI contextualizado puede integrar curricularmente a nivel meso, la historia oral como estrategia de implementación de la cátedra de la historia en la educación media.

El proceso coyuntural del tercer momento se da en la primera década del siglo XXI y con la implementación de la Ley 715 del 2001 se centraliza la gestión escolar y la evaluación toma una nueva connotación y significado en las políticas educativas, pues se presentan de manera estandarizada.

Esta característica evaluativa, posteriormente va a ser analizada como un limitante del mismo proceso educativo, ya que no contextualiza, ni incluye otros actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por supuesto en detrimento de la importancia de la historia oral del país. Tal como lo cita Albornoz (2018) en su afirmación que corrobora lo mencionado anteriormente:

las pruebas estandarizadas lo que buscan es realizar una inferencia acertada sobre los conocimientos que poseen los estudiantes en algunas áreas particulares, lo que lleva a pensar que desde su creación este tipo de pruebas no se compromete a evaluar la calidad educativa, ya que su objetivo y alcance se quedan cortos para lograr dicho fin.

Estos procesos de estandarización tienen una relación directa con la intención hegemónica que surge desde el ámbito económico; para soportar la anterior afirmación, se pueden citar trabajos de investigación colaborativo como los de Cataño (1978), Parra (1973), Parra (1974), Parra (1978) y Mojica (1978), donde se evidencian las relaciones existentes entre economía y educación en las condiciones de desarrollo.

Continuando con el marco normativo, la discusión democrática que posibilitó las reformas fundamentales en la primera década de 1990, surgen después de la declaración realizada en la convención de Quito y el desarrollo del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PPE), Unesco (1981); dando como resultado una propuesta y reforma trascendental reflejada en la Ley 115 de 1994; para el caso colombiano, conlleva a una ruptura frente al papel que venía desempeñando el estado como garante de la administración de la educación, lo que desencadena una resignificación curricular en Colombia.

En consecuencia, se reconfigura lo que se venía dando como currículo rígido mencionado por Mejía (2011). Y se posibilita una visión más flexible del mismo, a través de la construcción colectiva que se refleja en diversos componentes curriculares, por ejemplo, la vinculación de los

maestros y de la comunidad educativa de manera más participativa; así mismo, la elaboración de documentos institucionales que en la actualidad se mantienen, como lo es el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Guerrero (2017), reflejando de esta manera algunas muestras de autonomía curricular.

Esta autonomía se evidencia explícitamente en la Ley general de educación que en 1994 replanteo el concepto de currículo en el artículo 76 definiéndolo como:

El conjunto de criterios planes de estudio programas metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral y a la construcción de identidad cultural nacional regional y local incluyendo también los recursos humanos académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. MEN (1994, p.)

Lo contradictorio y a manera de divergencia de este marco legal, subyace en la idea referenciada en el artículo 68 de la misma Ley, donde se regula el currículo y se define como función del Ministerio de Educación diseñar unos lineamientos curriculares que se reglamentan en el año de 1996 con el Decreto 2343 del mismo año, dejando en tela de juicio la supuesta autonomía que pretendía impulsar esta Ley.

De esta manera y con la emanación de los lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales se integra la Historia y la Geografía en una sola área fundamental, proyectando un modelo de enseñanza-aprendizaje a partir de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales.

Posteriormente y tras la promulgación de la Ley 715 de 2001, quedan en firme los estándares básicos de competencias en el año 2006, argumentada en lo que plantea Puelles(2006), como la “ideología de la globalización” en el entendido de situar estas reformas educativas como reformas dependientes, explicadas bajo la lógica de qué surgen como intereses

económicos propios del capitalismo, del mercado trasnacional o de agencias internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Unesco entre otros.

Por lo anterior, es necesario aclarar que los aportes dados desde el marco normativo de las políticas públicas permiten ver a nivel macro una relación necesaria entre estas directrices estatales y la implementación institucional, e incluso en la propia aula de clase, donde se reflejaría una sincronía en los objetivos educativos planteados a nivel general y donde la historia oral sea una herramienta y medio indispensable para alcanzarlos.

Gimeno y Pérez (1992), reafirman que existe una construcción conflictiva del currículo evidenciada en el tratamiento escolar que se le da el mismo y el cual, no demuestra una vinculación directa con la historia oral, ni como componente temático y menos aún, como método de enseñanza de la historia; en este sentido Falaize (2010), analiza con más discernimiento la necesidad de incorporar en el currículo la enseñanza de aspectos históricamente relevantes; habrá que analizar con mayor detenimiento la concepción de relevancia y pertinencia en el proceso educativo, el cual necesariamente debe ir ligado a una contextualización holística.

La construcción curricular y los aspectos integradores del currículo, se han abordado críticamente por productores académicos como Apple (1991) y Giroux (2003), quienes analizan la enseñanza de la historia y los ejes de contenido curricular como temáticas abordadas desde la relevancia que dan las élites que controlan el gobierno. Cox (1986), reafirma este postulado, al decir que los currículos, sí se han construido y organizado específicamente para el área de historia, con el propósito de destacar una serie de valores patrios, donde los actores centrales son denominados como héroes.

Amezola (2008), es consciente de los problemas e incongruencias que generan la incorporación del currículo de la historia en la actualidad. Cabe agregar, que según Kriger (2011), la escuela pretende una misión importante y es articular críticamente lo cognitivo con lo identitario a través de la enseñanza del pasado, dándole la importancia y mérito necesario a la memoria.

Para dar continuidad a la presencia y relevancia al concepto teórico-práctico de la memoria en el currículo de la enseñanza de la historia, Mendoza (2015), reflexionan en torno a “conocer que sentidos del pasado trabaja de manera intencional una sociedad para dejar su legado y también que partes de esta será olvidada silenciada o permanecerá como un todavía no en espera de ser reactivada” (p.53).

Padilla y Bermúdez (2016) añaden a lo anterior, que el énfasis del currículo está definido por una historia tradicional y oficial, alejado de los objetivos y orientaciones que para el año 2014 se plantearon dentro de los ejes temáticos en el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales, pues es desde allí donde se promueve según el MEN (2002) una relevancia considerable del uso de la memoria como característica en la transformación de sujetos pasivos en la sociedad, hacia un sujeto con visión crítica en búsqueda de la consolidación de una nueva historia.

Según el autor Goodson (1991) permanece un problema histórico central y es la relación o distanciamiento entre la teoría y la práctica, lo que se denomina como el currículo escrito y el currículo activo, estos no deben estar desligados, puesto que la teoría lleva a lo que cita Grundy (1994) como producto o praxis del curriculum, empero, debe coexistir una retroalimentación continua de este quehacer teórico conceptual con un contexto real; lo anterior resignificaría la función crítica de la historia oral en la educación.

La idea continúa cuando Pinar (2014), se refiere a lo mencionado anteriormente desde los documentos y temáticas referentes a las estructuras sociales de poder y hegemonía tradicional para construir versiones acomodadas es el currículo desde esta perspectiva, el que llega a evidenciar de manera estructural las desigualdades sociales económicas culturales y políticas que favorecen siempre concepciones hegemónicas.

Conviene subrayar, que los programas pre estructurados de historia y ciencias sociales en Colombia, plantean una discursiva narrativa, que está ordenada por temáticas, acá se definen los planes de área como ejes curriculares, donde de manera lineal y estructurada se narran hechos oficiales, desde visiones gubernamentales; parafraseando a Gómez (2015)

Lo anterior conlleva a una concepción de la historia como una historia oficial, sesgando visiones integradoras y parcelando de manera tajante la conexión con otros contenidos o hechos de memoria crítica y reflexiva, como lo argumenta Cruz (2021) explicando que estos elementos están ausentes en los lineamientos curriculares emitidos por el MEN. Por lo que la implementación de la cátedra de la historia en la Ley 1874 de 2017, juega un papel central al ser mediador e integrador de nuevas visiones en la conformación del currículo oficial, dando especial interés al problema de la contextualización de contenidos y es allí donde la historia oral centra su atención.

Son las políticas públicas educativas las que motivan transformaciones del sistema educativo, Cortés y Acevedo (2004). Las cuales tienen por objeto mejorar la visión socioeconómica de la educación y consolidar una perspectiva técnica del currículo desde la evaluación, esto desde la visión oficial (Brovelli, 2001).

Es en este punto, donde se evidencia más claramente como lo hace saber Plá (2012), la ausencia de aspectos metodológicos o de contenidos que potencien o promuevan un modelo de

pensamiento crítico o de desarrollo analítico más profundo en las estructuras narrativas de la historia, limitando, en los lineamientos curriculares a la historia oral como medio y fin en sí misma, para motivar habilidades de pensamiento, en concordancia con lo expresado por Fernández (2010).

En palabras textuales del mismo Fernández (2010) explica refiriéndose a la historia oral que: “Si bien como metodología de investigación la historia oral ha sido criticada a partir de considerarla un camino subjetivo que no llega a la verdad científica, el uso de la misma como herramienta de investigación es cada vez más popular.” (p.4).

En sentido totalmente opuesto al objetivo de la vinculación de la historia oral en el currículo está la idea relacionada con los modelos de producción económica, que según Gómez(2010), es la que se define dentro de parámetros de cumplimiento de metas u objetivos de la hegemonía dominante en el campo económico y político; ante esto se debe cuestionar el papel del currículo y su construcción asertiva, pues este debe integrar activamente la importancia de la historia oral, sabiendo de estos limitantes y condicionantes.

Siguiendo esta idea, y citando a Arredondo (1981), la investigación enfocada al ámbito histórico debe propender por inculcar la formación con pensamiento crítico, pues es el resultado de una producción socio-histórica y esta relación no debe ser basada en meras compilaciones de datos memorísticos inertes, ni en los solos métodos históricos.

Sobre las bases de estas ideas expuestas, surgen desde el campo de indagación educativa y desde la consolidación del currículo, una serie de elementos que buscan una transformación de fondo en la noción de currículo, las cuáles se pueden contextualizar en el escenario de la enseñanza de la historia oral, lo que para Lundgren (1997), identifica como códigos curriculares,

viéndolos como “El conjunto homogéneo de principios según los cuales se lleva a cabo la selección organización de contenidos y los métodos para transmisión” (p. 33).

Barriga, (2001), explica que es necesario generar una resignificación curricular en los modelos de enseñanza aprendizaje de la historia y así posibilitar una mirada crítica complejizando a la educación desde la visión de las particularidades de un contexto, de situaciones donde se puede interpretar de mejor manera una realidad, dando una mirada integral a las propuestas técnicas del currículo actual; la historia oral se convierte en un insumo y recurso vital para plantear un pensamiento crítico contextual de realidades particulares.

Lo anterior sustentado teóricamente desde la lógica y aportes de Stenhouse (1984) y Schwab (1989), quienes argumentan la necesidad de que el currículo integre principios esenciales desde una propuesta educativa crítica que se traduzca efectivamente a la práctica.

Aun así, es complejo poder comprender la totalidad del currículo desde las teorías, como lo expresa Herrera y Didriksson(1999), pues en contextos educativos tan diversos la coherencia, la amplitud y diversidad del mismo llega a verse limitada y sería inconcebible hablar de teorías totalitarias en un tema tan heterogéneo complejo y diverso como lo es la construcción curricular. Siguiendo a Rangel (2015), insiste en que, a pesar de esto, es necesario construir dinámicas de cambio en los modelos de construcción curricular y que mejor que a partir de los referentes teóricos que surgen desde una perspectiva práctica.

En el mismo sentido Freire,*et al.* ,(2018). reafirma que es el currículo quien trace como eje central de desarrollo, una interacción humana entre sujetos, situándolos en el contexto escolar particular donde las experiencias de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje constituyan el eje central y objetivo fundamental de la planeación curricular.

Por otra parte, Sacristán (1996), plantea cuatro modelos prácticos y teóricos dentro del

currículo a partir de la discusión dialéctica entre teoría y práctica; estos son: el currículo como exigencia académica, como base de experiencia, como currículo tecnológico y, por último, como configuración de la práctica, característica que están presente en la implementación de la historia oral dentro del contexto educativo actual.

En otros términos, que el currículo práctico, citando a Alcaraz, (2003), considera la realidad como un constructo múltiple y le dé a esta una interpretación más contextual, por lo anterior la discusión asociativa entre sociedad y educación se reconfigura como transformación social.

Pero surge entonces, la idea de ¿cómo abordar el currículo desde un enfoque práctico? y es aquí donde todo el bagaje teórico fundamentado desde una teoría crítica y socio-crítica que explica Unzueta (2011); debe emerger encaminado hacia el fortalecimiento de la enseñanza de la historia oral, proponiendo aportes para una construcción curricular de estructura sistémica, siendo la pedagogía la base y sustento disciplinar de la misma.

Es decir, como referencia Pansza, (1988), percibir la pedagogía como una disciplina fundamental en los procesos de investigación del currículo.

Lo anterior en concordancia con lo que plantea Kemmis (1986), con los tres referentes del currículo y su visión crítica y analítica, que se referencian de la siguiente manera: la primera, que comprende una forma de razonamiento dialéctica; la segunda, plantea una metateoría emancipadora que está referenciada desde la teoría de Habermas y, por último, utilizar el lenguaje como vehículo para expresar de manera reflexiva las ideologías emergentes.

Según Paredes y Inciarte (2013), este enfoque curricular crítico, es el que permite una construcción colectiva que transforma la acción en reflexión de sujetos reconocidos dentro del contexto educativo y que asumen en los procesos de comunicación de experiencias históricas

motivaciones, interpretaciones y críticas de sus realidades y de sus historias como un papel fundamental en la dinámica e intercambio dialéctico.

Carr y Kemmis (1988), explica que deben existir al menos cuatro condiciones necesarias para ampliar la visión reflexiva y crítica en el contexto educativo y específicamente en la esfera referente a la construcción curricular; para el caso de la enseñanza de la historia y la vinculación de la historia oral en la básica la educación media, se hace necesario:

Primero, rechazar las posiciones positivistas, González y Hernández (2014). Esto quiere decir que se cambia el modelo de paradigma de objetividad y verdad absoluta, para cuestionarlo y construir no sólo un conocimiento científico sino una relación con el conocimiento desde la subjetividad

La segunda condición para generar una aproximación crítica del currículo, es admitir la necesidad que tienen los docentes, citando a Cortez (2018), en fortalecer el análisis e implementación de categorías interpretativas de la realidad educativa y darle al educador la importancia que tiene como sujeto de interacción en la formulación curricular.

Proporcionar los medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas como lo explica ampliamente González y Cantor (2000), es la tercera condición, la cual se orienta hacia un conjunto de interpretaciones de la realidad, vista no como una verdad absoluta, sino como versiones susceptibles de manipulación a través de las estructuras de poder o de intencionalidades pre definidas, las cuales deben ser cuestionadas e indagadas desde la educación escolar, ofreciendo a los estudiantes herramientas que permitan nuevas interpretaciones.

Por último, la cuarta condición subyace en comprender y relacionar características

sociales que no permiten lograr que la comprensión de los objetivos llegue a feliz término, estos limitantes de orden sociocultural deben ser vistos con una mirada crítica, buscando un desarrollo en los procesos educativos y desde ese escenario ofrecer posturas, teorías y metodologías prácticas a los docentes y estudiantes para poder superar estas restricciones y visibilizar al sujeto en formación como un sujeto crítico, apoyado desde la opinión de Tamayo y Loaiza (2015).

En síntesis y para citar a Grundy (1991), el currículo debe ser un constructo de procesos interactivos que planifiquen una acción y una evaluación y busquen a su vez correlacionar directamente la praxis y el análisis del mundo real, con el firme propósito de construir una contextualización curricular donde se actúa con otros y no sobre otros como condición socio-histórica.

Partiendo de los argumentos anteriores la configuración de currículo como concepto fundamental debe atender, citando a Bolaños y Bogantes(1990), a una realidad educativa, a unas prácticas institucionalizadas y a unas funciones sociales que sólo en el contexto educativo y en la escuela se dotan de sentido y de pertinencia.

Por lo que es el currículo mismo, en su lógica dinámica de prácticas pedagógicas y enseñanza, como lo expresan Alba y Puiggrós, (1991), el llamado a reconocer su complejidad, desde su condición de construcción social histórica y pertinente de la realidad, es en estos escenarios, donde necesariamente confluyen el estado, el mercado y los estudiantes y donde debe intervenir para mediar entre las relaciones existentes entre las políticas públicas y la Comprensión holística de la realidad contextualizada de cada región, municipio, vereda e Institución educativa.

Cómo se ha venido insistiendo en la presente investigación, el currículo es un elemento

dinámico, el cual está expuesto a cambios y resignificaciones, Guzmán y Pinto (2018) el cual, en gran medida, se relaciona y promueve a partir de las políticas públicas educativas estatales; para esta investigación, específicamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia oral. Anadón (2006) expone que los aportes y esfuerzos que se realizan en la construcción curricular de la enseñanza de la historia, se fundamentan en las reflexiones histórico-sociales, desarrolladas en el escenario de las características de orden pedagógico.

En la reflexión y propuesta curricular, siguiendo los aportes de Carretero (2005), son diversos los escenarios que se dan en la resignificación del mismo, pues están presentes procesos ético-políticos en la esfera educativa, interviniendo docentes y estudiantes, esto hace que la pertinencia de contenidos y metodologías varíe y tenga enfoques comparativos, todas estas miradas lo hacen más integral, lo anterior, parafraseando a Eggen y Kauchak (2009).

Las anteriores investigaciones develan cómo el modelo curricular dio un viraje fundamental en los procesos de enseñanza de la historia en Colombia el cual se dio hace ya 37 años, cuando en 1984 se integró la cátedra de la Historia y la Geografía en una sola área de Ciencias sociales y democracia, desligando todo el acervo histórico y cultural que contenía la asignación horaria de estas cátedras de manera independiente.

Sánchez (2013) explica que:

Posterior a la publicación de los Marcos Generales de los Programas Curriculares (1984), algunos intelectuales simpatizantes o representantes de la NH, como de Roux (1985), Torres (1984), Kalmanovitz y Duzán (1986), publicaron textos escolares donde se observó el impacto que la NH alcanzó en la forma de escribir la historia de Colombia. (p.72).

Los análisis y reflexiones anteriores merecen algunos comentarios adicionales, en primer

lugar, es de destacar la importancia de la construcción curricular en el marco de la aplicación de políticas públicas educativas, segundo, la función de la historia en el contexto académico como elemento de formación reflexiva y crítica; por lo que a continuación se analizará con más detalle el proceso constitutivo al espíritu de la Ley 1874 del 2017 que promueve la implementación de la cátedra de historia en Colombia.

No son exclusivos los retos que presentan las políticas educativas en cuanto a la elaboración, contextualización y pertinencia de un currículo integral; ante esto, Colombia a partir de la década de 1980 y 1990 del siglo pasado ha venido planteando una serie de reformas constitucionales que vinculan activamente a las políticas estatales que abordan temáticos como la idea de una educación global y universal y la relación que tiene la memoria en modelos democráticos como el nuestro, las cuales se plasman en la Ley general de educación.

En este mismo sentido lo plasma Portela y Toro (2004):

El auge de la evaluación de competencias, la cofinanciación, la educación para todos, la educación para la competitividad, la eficiencia, la eficacia, la gestión y las transformaciones a los sistemas educativos se ponen en escena en el país a partir de 1991, con la nueva constitución y con la expedición de la Ley 115/94, la Ley 715/01 y sus Decretos reglamentarios y van a marcar los cambios educativos de estas dos décadas.
(p.202)

Es importante añadir la postura oficial que plantean las políticas públicas educativas en Colombia reflejadas y evidenciadas en los lineamientos curriculares emitidos en el año 2002 por el MEN (Ministerio de Educación Nacional); así mismo, los estándares MEN 2004 y más recientemente los de DBA (Derechos Básicos de aprendizaje).

Aun así, es de aclarar como lo indica el Ministerio de Educación Nacional (2015): “Sin

embargo, es importante tener en cuenta que los DBA por si solos no constituyen una propuesta curricular” (p. 3) pues son guías o pautas epistemológicas, conceptuales, teóricas, metodológica y didácticas que tienen su origen en la tensión existente entre coyunturas sociales y escuelas teóricas.

Lo anterior según Reis (2014), evidencia una desarticulación entre las políticas públicas, incluso en lo referente a la formación docente, lo que recae en una integración curricular obsoleta alejada de los fines y propósitos curriculares, que se evidencia en el dilema al momento de ejercer el proceso de enseñanza-aprendizaje y el mismo rol del docente en la enseñanza de la historia en la escuela.

Sánchez (2013) menciona que:

Posterior a la publicación de los Marcos Generales de los Programas Curriculares (1984), algunos intelectuales simpatizantes o representantes de la NH, como de Roux (1985), Torres (1984), Kalmanovitz y Duzán (1986), publicaron textos escolares donde se observó el impacto que la NH alcanzó en la forma de escribir la historia de Colombia. (p.72).

Dando continuidad a esta idea, se puede ver como hasta el año de 1984 en Colombia se impartió la enseñanza de la Historia y la Geografía, como áreas independientes en la educación básica y media. Posterior a esto y con el Decreto 1002 de 1984, se integran curricularmente estas dos áreas del saber quedando reestructurada en la Ley 115 de 1994, como enseñanza total a través del enunciado de ciencias sociales, constitución política y democracia, historia y geografía, como una sola área del saber.

Por este mismo momento, los lineamientos curriculares tienen una transfiguración que se orienta de manera interdisciplinar, matizando la función de los estándares, los cuales dejan su

carácter disciplinar para asociarlos a contenidos de asignaturas tradicionales, situación que ocurre actualmente con los llamados derechos básicos de aprendizaje o DBA.

La coyuntura frente al proceso histórico político y educativo mencionado desde el currículo, se da explícitamente con la implicación que tiene la más reciente Ley emitida por el Ministerio de Educación Nacional (Ley 1874 de 27 de diciembre de 2017), donde ordena de manera categórica la obligatoriedad de la enseñanza de la cátedra de la historia en las instituciones oficiales de Colombia, situación que vuelve a encaminar el discurso epistemológico, conceptual, práctico y didáctico de la enseñanza de la historia.

Stenhouse (1984) reconoce, como el currículo debe desempeñar un papel central en la educación, condición que se debe evidenciar en la implementación de la Ley 1874 de 2017, pues la esencia de esta Ley plantea la conformación de un órgano consultativo para la construcción de documentos que serán el insumo pedagógico para la praxis educativa del país.

Además, este proceso de construcción y diseño curricular, el cual está reglamentado por la misma comisión, tiene dentro de sus funciones dar curso a esta Ley en un plazo máximo de dos años (desde la emanación de la misma, 27 de diciembre 2017), es decir, para el año 2019 ya debía estar constituida en la práctica, bajo criterios y directrices metodológicas de la comisión; a partir de un diseño curricular con aplicabilidad a nivel nacional, definiendo a la enseñanza de la cátedra de la historia como disciplina integrada a los lineamientos de las ciencias sociales, pero manejando procesos autónomos en el marco del Decreto 1290 del 2009, denominado Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes.

La Ley 1874 del 2017, queda entonces abierta a una nueva formulación curricular y a una nueva lógica de intervención en la construcción del mismo, pues se evidencia, cómo se genera a partir de consensos académicos, donde desde la teoría y la epistemología propia del saber se

contribuye a una reformulación práctica y real más significativa de esta cátedra en los planes de área de las ciencias sociales; permitiendo a su vez una vinculación activa y crítica de la historia oral.

Se evidencia con lo anterior la necesidad de abordar estas discusiones de identidad nacional y cultura, así lo expresa Carretero (2001) “nos indican que esta clase de problemas pueden resurgir en cualquier momento, siempre que se den en una determinada sociedad una serie de tensiones en torno a la definición de la identidad y la nacionalidad.” (p. 53).

Según Morales (2012), el pensamiento crítico e información de memoria histórica como elementos constitutivos en la teoría y praxis de la educación integral del estudiante es importante en cuanto proporciona aportes metodológicos, que en la práctica de la didáctica puedan mejorar ámbitos de formación cognitiva y procedimental en los estudiantes, sin perder el horizonte de contextualización local y particular que es necesario retomar.

El mismo Morales (2012), plantea “Sobre el valor de la crítica hay distintas posiciones. Es posible encontrar valoraciones positivas sobre el pensamiento crítico, como una herramienta que es necesaria y que debe ser estimulada desde la educación y aplicada en la vida.” (p. 3).

La Ley 1874/2017, desde la oficialidad, también busca incorporar estos referentes de pensamiento crítico, en los procesos de enseñanza de la historia como ejes temáticos obligatorios en las pruebas que presentan los estudiantes en el marco del artículo 80 de la Ley 115 de 1994 como lo son la pruebas SABER 11.

Cita asimismo la Ley 1874 de 2017, en su párrafo, que los procesos de desarrollo de autonomía en las Instituciones Educativas, deben verse reflejados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y deben estar explícitamente referenciados en los planes de área de acuerdo a los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, por lo que a su vez, deja una ventana

abierta hacia la autonomía escolar permitiendo el avance e intervención de nuevas metodologías y contenidos críticos al momento de la implementación de la cátedra de la historia.

La pretensión por lo tanto va más allá de generar un análisis cualitativo o historiográfico-narrativo de los procesos educativos en el devenir de la enseñanza de la historia y específicamente la historia oral en Colombia, sino que busca articular de manera dialógica, una construcción de aportes en los niveles curriculares a nivel macro, meso y micro; que se enmarquen hacia el diseño holístico e integral en los colegios del país, trasladando estos aportes curriculares al órgano consultivo de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional, como posibilidad de implementación en el departamento de Boyacá.

Los aportes referenciados desde las teorías epistemológicas, en la implementación de la historia oral como la estrategia de aprendizaje tiene un contexto histórico desde finales del siglo XX, pues según Meneses *et al.* ,(2020). en la educación se reorienta la historiografía desde la década de 1960 se dio un paso de la historia oficial, a lo que denomina Burke y Carazo (1993), hacia la nueva historia (NH).

Luján (2012) afirma que este surgimiento de corrientes históricas vincula nuevos y diversos actores sociales y es por esto, que también se diversifican los métodos de investigación, las temáticas y objetos de estudio, para el caso de la historia oral, es importante analizar la contribución subjetiva pero real del contexto actual de la historia y de los modelos de enseñanza aprendizaje de la misma.

Después de recorrer las categorías de análisis inductiva propias del estado en la cuestión, las cuales han servido de ruta para encaminarnos hacia el estado real del problema, se puede afirmar que, en la construcción epistemológica de la presente investigación, la pertinencia de estas categorías es relevante por la siguiente razón:

Desde la enseñanza de la historia se puede ver como existen convergencias frente a la necesidad de superar un paradigma positivista y dar al proceso enseñanza aprendizaje de la historia un enfoque más hermenéutico, que vincule activamente a los participantes en este proceso.

Qué desde la historia oral se puede fomentar una actitud que propenda por la participación activa desde un punto de vista reflexivo y crítico en el ámbito escolar de los estudiantes frente a los modelos clásicos en la enseñanza de la historia que se han venido dando en el contexto colombiano, por lo que es la historia oral un referente teórico y práctico que debe ser vinculado en la cátedra historia.

Además de esto, el currículo y la enseñanza de la historia como categorías inductivas permiten reflexionar sobre la resignificación curricular que se debe dar continuamente, entendida como un constructo social y cultural y no enmarcarla como una serie de contenidos estáticos; por lo anterior se debe repensar el modelo de enseñanza aprendizaje de la historia en Colombia y vincular elementos coyunturales como lo es la Ley 1874 de 2017.

Cómo elemento articulador a nivel macrocurricular, podemos referenciar a la Ley 1874 del 2017, pues es un factor coyuntural en la resignificación curricular, permitiendo la vinculación de la historia oral y la enseñanza de la historia como cátedra obligatoria en Colombia y permitiendo a su vez, una visión educativa más integral, crítica y reflexiva frente a la realidad que nos atañe.

Estas cuestiones teóricas abordadas en la presente investigación, sugieren entonces un vacío y una tensión epistemológica, que da sentido a las reflexiones sugeridas anteriormente y que conllevan a referenciar el siguiente planteamiento del problema.

1.3 PREGUNTA PROBLÉMICA

¿Cómo se articula curricularmente la enseñanza de la historia oral, desde las narrativas en la Cátedra de la enseñanza de la historia en Colombia desde el año 2017 hasta hoy, en educación media en las cuatro instituciones educativas públicas de Ventaquemada Boyacá?

1.4 JUEGO DE PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Para poder demarcar el proceso de investigación se presentan las siguientes preguntas dinamizadoras:

1. ¿Cuáles criterios en las normativas nacionales dinamizan la enseñanza de la historia en Colombia?
2. ¿Cómo se da la interacción de la enseñanza de la historia en Colombia con la enseñanza desde la historia oral a nivel institucional?
3. ¿Cuáles han sido las necesidades contextuales y retos que se presentan en la cátedra de la historia en Colombia al vincular las narrativas y la historia oral en la resignificación curricular en el aula?

1.5 JUSTIFICACIÓN

La historia oral ha estado relegada de los procesos formativos y en general del marco curricular emanado por el Ministerio de Educación Nacional, es por esto que se hace necesario desde la narrativa, analizar cómo articular la historia oral en la enseñanza de la cátedra de la historia en Colombia, específicamente para la educación media.

Para lograr tener una visión más holística y completa de los procesos formativos en el campo de la historia y su enseñanza aprendizaje, es necesario proponer aportes curriculares, que se integren de manera eficiente y eficaz, pero sobre todo, crítica y participativa en el escenario

educativo actual, teniendo como referente a nivel macro curricular la Ley 115 de 1994, los estándares curriculares de las Ciencias sociales y la Ley 1874 del 2017 la cual define la implementación de la cátedra de la historia, como área obligatoria en Colombia; lo anterior a nivel macrocurricular.

Es por esto, que se hace necesario, primero reconocer estas tendencias de las políticas públicas y la relación que tienen con la cátedra de la enseñanza de la historia en Colombia, para en un segundo momento, lograr identificar las narrativas sobre las relaciones entre estas políticas públicas, con la construcción curricular y así, de esta manera, poder generar lineamientos micro curriculares que permitan resignificar el currículo en la educación media.

La pertinencia y necesidad de reconocer, identificar y generar aportes significativos en la consolidación curricular de la enseñanza de la historia en Colombia y específicamente en la educación media, es relevante, pues se evidencia un vacío epistemológico y pragmático en el escenario educativo actual en las políticas públicas educativas, en los proyectos educativos institucionales y por ende en el aula de clase.

Después de abordado el planteamiento del problema, se evidencian explícitamente las razones y motivos por los cuales se dinamiza este ejercicio investigación, tomando como base los referentes teóricos, desde los sustentos científicos y académicos, además de contar con la experiencia personal como docente de ciencias sociales que ha evidenciado algunos vacíos teóricos y procedimentales en la enseñanza de la historia desde las ciencias sociales.

Surge así la pregunta de ¿qué sentido tiene iniciar este proyecto investigativo? y es precisamente desde el análisis estructural de los modelos de enseñanza de las ciencias sociales, donde se evidencia una desarticulación en la enseñanza de la historia, intentando evidenciar la

importancia que tiene plantear visiones más particulares y contextualizadas que se pueden enmarcar desde la oralidad y que redundar en procesos educativos más completos.

Por lo anterior y después del análisis conceptual, se evidencia que hay un vacío de conocimiento, en cuanto los criterios de enseñanza de la historia, los cuales se estipulan desde las políticas públicas del ministerio educación nacional MEN y que se reflejan en los proyectos educativos institucionales PEI a través de los planes de área, los cuales son estandarizados a partir de criterios curriculares demuestran un vacío de conocimiento, pues se relegan posturas críticas y emancipatorias de la historia las cuales pueden generar una integralidad en el área de historia y en su enseñanza.

Así las cosas, se hace conveniente llevar a cabo esta investigación, para definir desde el macrocurrículo, el mesocurrículo y el microcurrículo las posibles estrategias para integrar la narrativa desde la historia oral en la construcción y consolidación de la cátedra de la historia en Colombia consignada en la Ley 1874/2017.

Apoyados desde la ruta metodológica, esta investigación puede aportar nuevas estrategias pertinentes a la vinculación de la narración en la historia oral, pues luego del recorrido hermenéutico se evidencian vacíos y tensiones epistemológicas referentes a estas nuevas formas de hacer historia y de enseñar historia en Colombia.

Redundando lo anterior en un cúmulo de beneficios que este trabajo proporciona, pues no sólo hace un recorrido histórico en la construcción y resignificación curricular de la enseñanza de la historia en Colombia, sino que, aporta teórica, conceptual y procedimentalmente nuevas herramientas visibles que pueden ser implementadas desde la concreción curricular a través del uso de las narrativas y de la historia oral

El objeto mismo estudio de esta investigación se recrea en el ámbito educativo y académico, donde los beneficiarios de los resultados teóricos y prácticos de esta tesis será la misma comunidad educativa, entendida como docentes, estudiantes y padres de familia de las instituciones educativas, en el entendido que el quehacer docente se gesta desde el micro currículo. Qué los proyectos educativos institucionales deben responder a unas visiones de contexto que la historia puede fortalecer y dónde los presentes aportes de investigación se puedan dar a conocer y referenciar en el marco de la cátedra de la enseñanza de historia obligatoria en Colombia.

Así las cosas, lo que se prevé cambiar con esta investigación es desaprender a cerca del imaginario colectivo frente a la enseñanza de la historia que plantea criterios conceptuales y teóricos estáticos desde el marco de un paradigma positivista de narración de hechos héroes y acontecimientos y dar un salto cualificado hacia las visiones holísticas integradoras de realidades históricas propias de una comunidad, utilizando la narrativa y la historia oral como insumo pedagógico para esta transformación.

Esta básicamente es la justificación que permite definir la utilidad de un conocimiento práctico en una realidad educativa coyuntural, que pueda vincularse activa y efectivamente en la resignificación del currículo, teniendo como escenario el aporte teórico y práctico que se le pueda hacer a la comisión que conforma la construcción curricular de la cátedra de la historia en Colombia, por lo que este conocimiento puede ser aplicable directamente en la reforma curricular actual.

Resolviendo a su vez problemas de exclusión en la configuración de la enseñanza de la historia, haciendo visibles las voces y relatos de los participantes sociales que se desligan de la historia oficial para aportar, desde su visión regional y local, todo un constructo de

conocimientos, desde la oralidad, a través de la narrativa en la historia oral y que llegan a fortalecer la enseñanza de la historia en Colombia.

Lo anterior, responde al planteamiento del problema de investigación, pues se propone un cambio significativo en las visiones oficiales que históricamente se nos han venido implementando desde las políticas educativas y donde los resultados de la presente investigación pueden dar luces para cimentar y desarrollar los aportes que puedan hacer las narrativas a la construcción curricular de la cátedra de la historia.

A pesar de que el tipo de muestra de población participante seleccionado dentro de la ruta metodológica es limitada, son los docentes quienes comprenden el contexto educativo y pueden evidenciar el panorama real del proceso enseñanza de la historia en Colombia, debido a que el total de los docentes que orientan en las instituciones educativas públicas y oficiales de Colombia se rigen bajo un estándar curricular de criterios y lineamientos que deben ser aplicados a los mismos estudiantes, por lo que el impacto en las directrices es de homogeneidad.

Son los cuatro (4) docentes seleccionados quienes tienen injerencia directa con voz y voto ante el consejo académico del área de ciencias sociales quienes de manera idónea pueden transmitir ante este ente colegiado la importancia y necesidad de implementar la cátedra de la historia de manera holística vinculando la historia oral y las narrativas pedagógicas en los procesos de ajuste curricular.

En cuanto a los aportes del trabajo hacia la línea de investigación de currículo y evaluación del doctorado, se puede decir que son significativos desde la construcción teórica y el bagaje conceptual referenciado epistemológicamente a través de la hermenéutica y donde este análisis documental permite no sólo dejar referentes y preceptos teóricos, sino que plantea la posibilidad práctica de evidenciar el conocimiento y el aporte significativo a una realidad

educativa, que en este momento está en construcción, específicamente frente a la implementación de la cátedra obligatoria historia en Colombia dispuesta desde el año 2017.

La línea de investigación de currículo y evaluación permite a su vez, generar nuevas visiones integradoras desde perspectivas crítico sociales y es desde el aporte que deja el paradigma de construccionismo social el que propone la resignificación del currículo, pasando de un análisis teórico a una investigación aplicada, la cual puede tener un impacto real y concreto, al poderse articular y proponer como categoría de análisis y estrategia pedagógica en la construcción curricular, que se realiza en la actualidad frente al proceso de enseñanza de la cátedra de la historia, convocada por la comisión que se encarga de la construcción curricular.

Por lo anterior, el presente ejercicio de investigación se presentará ante esta comisión para que sea valorado en el entendido de generar aportes significativos en la construcción de una nueva historia, más integradora y holística, con visiones crítico-sociales de contexto, que respondan a las necesidades propias de cada comunidad y a los imaginarios colectivos que estas mismas sociedades crean, recrean y narran.

1.6 OBJETIVO GENERAL

Construir una propuesta de lineamientos curriculares desde la narrativa y la historia oral en la cátedra de historia en Colombia desde el año 2017 hasta hoy, para la educación media en las cuatro instituciones públicas de Ventaquemada en Boyacá.

1.7 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1.** Reconocer las tensiones en el macrocurrículo, presentes en las políticas públicas colombianas hasta el año 2017 para la enseñanza de la cátedra de la historia.
- 2.** Identificar las narrativas sobre las relaciones entre políticas públicas para la enseñanza de la cátedra con la concreción mesocurricular a través el PEI y su aplicación en el área de historia en la educación media.
- 3.** Definir los criterios que integran los lineamientos curriculares desde los ejes transversales de las Ciencias sociales, para la cátedra de la historia en el nivel microcurricular, en educación media.

Seguidamente, se presenta la matriz de vaciamiento horizontal, construida como estrategia metodológica desde la dirección de tesis, con el propósito de plantear una mayor validez metodológica a la investigación. En ella está contenido el título de la investigación, la pregunta problema, objetivos, categorías inductivas y estrategia metodológica.

Tabla 2. *Matriz de vaciamiento*

TÍTULO	PROBLEMA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS. MARCO CONCEPTUAL	METODOLOGÍA	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
NARRATIVAS CURRICULARES SOBRE LA HISTORIA ORAL EN LA CATEDRA DE LA HISTORIA EN COLOMBIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA.	¿CÓMO ARTICULAR CURRICULARMENTE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ORAL, DESDE LAS NARRATIVAS EN LA CATEDRA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN COLOMBIA EN EDUCACIÓN MEDIA, EN LAS CUATRO INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE VENTAJUEMADA EN COLOMBIA?	CONSTRUIR UNA PROPUESTA DE LINEAMIENTOS CURRICULARES DESDE LA NARRATIVA Y LA HISTORIA ORAL EN LA CATEDRA DE HISTORIA EN COLOMBIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA, EN LAS CUATRO INSTITUCIONES PÚBLICAS DE VENTAJUEMADA EN COLOMBIA.	1. RECONOCER LAS TENSIONES EN EL MACROCURRÍCULO, PRESENTES EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA CATEDRA DE LA HISTORIA	1. NARRATIVAS MACRO CURRÍCULO. 2. POLÍTICAS PÚBLICAS Y ENSEÑANZA DE LA CATEDRA DE LA HISTORIA.	PARADIGMA: CONSTRUCCIONISMO SOCIAL	ANÁLISIS DE CONTENIDO, ANÁLISIS DOCUMENTAL	MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL
			2. IDENTIFICAR LAS NARRATIVAS SOBRE LAS RELACIONES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA CATEDRA CON LA CONCRECIÓN MESOCURRICULAR A TRAVÉS DEL PEI Y SU	3. MESOCURRÍCULO, PEI Y ENSEÑANZA DE LA CATEDRA HISTORIA EN COLOMBIA.	ENFOQUE: CUALITATIVO	ANÁLISIS DE CONTENIDO, ANÁLISIS DOCUMENTAL	MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL
			PROPONER UNOS LINEAMIENTOS CURRICULARES DESDE LOS EJES TRANSVERSALES DE LAS CIENCIAS SOCIALES, PARA LA CATEDRA DE LA HISTORIA EN EL NIVEL MICROCURRICULAR, EN	4. ÁREA DE LA HISTORIA Y MICROCURRÍCULO.	METODO: NARRATIVO	NARRATIVA PEDAGÓGICA	INSTRUMENTO: FLASH BACK Y NARRACIÓN ENMARCADA O HISTORIA DENTRO DE LA HISTORIA

Nota: Elaboración conjunta con directora de tesis.

CAPÍTULO II

2 MARCO CONCEPTUAL

A continuación, se presentan los planteamientos conceptuales, desde las tendencias de estudio a manera de categorías, presentando el correspondiente análisis que aporta a la investigación.

Estos referentes teóricos se delimitan desde el análisis de las categorías inductivas, los cuales dan cuenta de los aportes que pueden dar a la consolidación del problema y el objeto del conocimiento. Por lo anterior, se presentan desde el ámbito contextual, normativo y legal, disciplinar-teórico, pero, enmarcados en el referente curricular propio de la investigación.

Son las narrativas las expresiones significativas que permiten materializar la historia oral en el contexto cotidiano por lo que a continuación, se describirá desde la perspectiva de la presente investigación la pertinencia conceptual de esta categoría.

2.1 Narrativa

“Las palabras: narrativa, narración y narrar, tienen todas raíz latina, lo que indica una estrecha vinculación con el conocimiento y con la práctica profesional.” (Whyte, 1981).

Existe una distinción y diferenciación entre la narrativa, la historia y el discurso, de esto se han ocupado los teóricos literarios estructuralistas como lo explica Culler (1975) quien distingue entre la narrativa dos partes, que son precisamente la historia y el discurso, Chatman (1978), en este sentido adicional a Culler, integra los acontecimientos, los escenarios y los personajes al contenido que constituye la narrativa...

Scholes (1981), define la narrativa desde una perspectiva estructuralista con aspectos comunicativos que hacen que la misma se determine como una serie de ciertos acontecimientos que se producen fuera del mismo narrador.

Por lo anterior desde el ámbito comunicativo y lingüístico es la narrativa un elemento central al momento de articular la historia oral, dentro de la cátedra de la historia en Colombia.

Atkinson y Coffey (2003) dan importancia a la narrativa como conector fundamental entre el presente, el pasado y el futuro, pues se enmarca en la característica de lograr hacer una representación de la realidad social como texto, permitiendo a su vez, una vinculación hermenéutica de la comprensión social y desde allí la interpretación propia de las narrativas.

Es así, como las temporalidades expuestas desde la narrativa, permiten tener un alcance analítico mucho más integrador y global, permitiendo una comprensión más amplia que se soporta en un análisis hermenéutico y que impacta positivamente en los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia, específicamente en la historia oral.

Una narrativa puede leerse o escucharse, puede ser escrita u oral; Atkinson (2002), plantea que las historias de vida y los relatos de vida hacen parte de las narrativas que se dan durante el momento de vida y de los cuales se puede servir un método de investigación determinado.

Por lo anterior, la narrativa tiene como esencia fundante en la humanidad una característica importante que es la pluralidad, la cual expresa heterogeneidad y diversidad, pues sus construcciones son subjetivas y se basan en contextos diversos, llenos de tensiones y contradicciones, lo anterior lo sostienen autores como: Arendt, (1997) Castellanos, (2011); Cubides, (2010); Kriger, (2011); Moreira y Romero, (2010); Piedrahita, (2014).

Son las emociones, las ideas y lo vivido lo que constituye gran parte de la historia, la cual apoya su significación desde la experiencia constructora de la narración, pues es a través de esta, que se da sentido a los acontecimientos, los cuales se estructuran más allá de un orden cronológico u objetivo y que, por el contrario, reconfiguran un entramado lógico desde lo

subjetivo frente a los hechos vividos, característica ideal para relacionarla directamente con la historia oral.

White y Epston (1993). Refuerzan la idea anterior explicando que el relato se retoma desde un marco de significados y prácticas, para expresar particularidades de diversas realidades. Igualmente lo afirman McLeod citado por Domínguez y Herrera (2011), expresando como el narrador puede construir relatos narrativos tomando como insumo para ellos la cultura.

Una de las características fundamentales de la historia oral es el rol que desempeña el sujeto narrador, pues relata los acontecimientos desde su propia visión de la realidad, lo que permite contemplar la construcción de la cultura desde diferentes visiones.

Las narrativas, por lo tanto, surgen como efecto de la acción y más concreto aun, de la acción enmarcada en la cultura, donde se expresan los signos, las reglas, en síntesis, la narrativa esta mediada simbólicamente. Lo anterior, según Ricoeur (2006).

Como valor adicional, la narrativa convoca en su lógica descriptiva e interpretativa las visiones y las voces de otros y otras, pues, esencialmente no es una narrativa individual, sino colectiva, por su carácter subjetivo, también polivocal-intersubjetiva, ya que no se narra cómo voz lineal.

Con los atributos y características descritas anteriormente la narrativa va tomando firmeza conceptual y epistemológica al punto de convertirse en un método de análisis investigativo en el escenario académico.

Así las cosas, y siguiendo con la postura planteada por Connelly y Clandinin (1995). es la narrativa, la propuesta de investigación que se desarrolla en torno a un método que es propio de las ciencias sociales, el cual se identifica por su contraposición al enfoque positivista, pues no pretende reflejar verdades absolutas o reglas generales; por el contrario, busca una comprensión,

construcción y recreación de sentidos propios que ocurren en diversos escenarios sociales los cuales son contextualizados en su análisis.

El relato y la narración en perspectiva, es una mirada más amplia que, Pimentel (1998), explica como la elaboración de una serie de acontecimientos que se determinan en una espacialidad y temporalidad determinadas, estos dos elementos, son centrales al momento de generar una referencialidad extratextual a la narración. Esta misma autora ilustra en sus ideas, el papel importante de entender a la historia, como una construcción abstracta en la lectura de una narración, dando importancia a su vez a los elementos de la memoria, junto con una secuencia discursiva.

La narración entonces da una concesión más definida al texto narrativo, el cual organiza al relato desde un discurso histórico.

Por lo anterior, el acto de la narración, establece una relación entre la comunicación, la cual está compuesta por un narrador y por un universo diegético construido; es decir, entre la historia que básicamente está conformada por el mundo y entre el discurso de lo narrado, los cuales se interrelacionan de muchas maneras en torno a un análisis contextual íntimamente ligados. Estas ideas están ampliamente ilustradas por Pimentel (1998).

Según Seymour Chatman (1978), en las actuales narrativas, el narrador se convierte en un agente mediador dentro de un modelo narrativo que subyace entre el mundo narrado y el mismo narrador, es decir, que no se habla de lo narrado por un sujeto, sino en una narrativa general a manera de estructura narrativa.

Con lo anterior, se puede mencionar que es el narrador un agente intersubjetivo en el proceso de construcción histórica desde las narrativas, situación que permite apropiarse en mayor

medida la historia oral como instrumento práctico y útil para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia.

Desde la perspectiva nacional la narrativa está definida por el Ministerio de educación de Colombia como:

“una historia que les permite a las personas dar sentido a sus vidas. Consiste en un esfuerzo del sujeto por conectar su pasado, su presente y su futuro de tal manera que se genere una historia lineal y coherente consigo misma y con el contexto” (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p.16).

Se evidencia que las políticas públicas macrocurriculares, referencian a la narrativa en un ámbito explicativo, pero que no se articulan directamente de manera eficaz con los planes de área, ni con los proyectos educativos institucionales (PEI), generando aquí, un vacío y una tensión emergente.

Dentro del contexto educativo la definición de la historia y la narrativa específicamente, han venido ocupando espacios cada vez más activos en la transmisión de orden explicativo, interpretativo y propositivo de los contenidos educativos; así lo dejan saber Ben-Peretz, (1990); Carter, (1992); Connelly y Clandinin, (1988); Elbaz, (1983), (1990), (1991).

Lo anterior, evidencia las convergencias teóricas y conceptuales que se presentan al momento de referenciar la importancia que tiene una propuesta de investigación crítica, participativa y activa en los contextos educativos, propiamente en lo referente a la enseñanza de la historia en Colombia

Así mismo Leimar (1974), argumenta cómo la implementación y socialización de narrativas en los escenarios educativos y aulas han llamado la atención de los estudiantes donde

se implementa. Egan (1988), ha sugerido que los maestros contemplen la posibilidad de utilizar la narrativa como medio para estructurar el currículo.

Lo anterior, evidencia la pertinencia que tienen las narrativas en los escenarios académicos y educativos, posibilitando la implementación de nuevas metodologías y nuevos enfoques didácticos, que se pueden estructurar desde las características curriculares de cada institución.

A partir de lo anterior, es necesario considerar la importancia estructural que tienen las políticas públicas al momento de determinar estrategias metodológicas que propicien y dinamicen los procesos de enseñanza aprendizaje de una región o país; A continuación, se caracterizarán elementos conceptuales referentes al macrocurrículo y la vinculación de las políticas públicas educativas.

2.2 Macrocurrículo

A nivel mundial, se ha destacado la importancia que tiene la educación en la sociedad y como el currículo siendo la carta de navegación de la misma, se ha resignificado de acuerdo al contexto particular de cada región o país, Poggi, (2014) indica como la prioridad para la UNESCO ha sido definir como un elemento propio de la sociedad a la educación y se ha interpretado como una necesidad de abordarla a través de políticas públicas gubernamentales. El macrocurrículo en esencia está enmarcado en este direccionamiento y proposición de políticas educativas.

Blanco y Cussato (2004), en este sentido agregan que uno de los fines de la educación es el acceso y calidad de la misma y que desde las políticas educativas se debe gestionar el cumplimiento de las exigencias que plantean las nuevas sociedades, globalizadas y modernas.

Es por esto que cada momento histórico de un territorio está acompañado de una serie de políticas públicas educativas, a estos procesos de implementación y lineamientos nacionales se le denomina macrocurrículo.

El macrocurrículo es el encargado junto con las políticas educativas y visto desde los objetivos de la educación, según Bloom (1977), el encargado de buscar, no solo la formación de profesionales, sino que la integralidad debe estar presente en estos procesos, la cual debe responder a una comprensión del medio o contexto y las posibilidades esenciales que tiene el conocimiento en acción, formando sujetos reflexivos, críticos dinámicos y conscientes de las necesidades.

Invitarte y Canquiz (2011) afirman que es necesario generar una articulación entre el currículo definido como la teoría educativa y la relación directa que existe con la práctica pedagógica, por lo tanto, esta racionalidad entre el discurso de lo explícito y la práctica pedagógica debe darse a través de las políticas públicas educativas y sobre lineamientos que ofrece el macrocurrículo ellos son los llamados a cumplir esa función.

Para lo anterior se debe definir al currículo y específicamente al macrocurrículo dentro de un proyecto educativo cuya metodología, como lo indican Eggen, y Kauchak(2009), sea diseñar y reformular estrategias curriculares que vayan más allá de lo que tradicionalmente se ha formulado y cuyo objetivo vincule un proceso de reflexión y acción constante.

Por lo tanto, a nivel macrocurricular, se puede referenciar un elemento coyuntural el cual es la Ley 1874 del 2017, que como proyecto educativo, puede formular nuevas propuestas curriculares en los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia y de la narrativa como categorías dinamizadoras e integradoras.

El macrocurrículo, hace parte de los tres niveles de concreción curricular planteados por González (2010), allí se especifican las características del mesocurrículo y el microcurrículo, siendo este último quien refleja en el aula los lineamientos nacionales que aporta el macrocurrículo en su funcionalidad.

Éstos niveles de concreción, van a permitir generar una ruta explicativa y procedimental acorde a las necesidades de esta investigación, pues se pueden determinar las políticas públicas colombianas en cuanto a la enseñanza aprendizaje de la historia. A nivel mesocurricular, se podrán definir los impactos que tiene a nivel institucional por medio del PEI. Ya para el último nivel microcurricular, se pueden analizar cómo las narrativas y la historia oral, dentro de la cátedra de la historia, pueden ser parte integral del proceso de formación de pensamiento histórico integral.

Para retomar las ideas anteriores y citando a Romero *et al.* , (2013). asumir el currículo dentro de un proyecto educativo genera referenciar esfuerzos conjuntos que direcciones de acciones desde las políticas públicas en cuanto a la participación la reflexión la discusión y la materialización de estos lineamientos macrocurriculares en la sistematización del meso y micro currículo de una nación.

Es así, como se busca que haya un hilo conductor del proyecto educativo macrocurricular, el cual debe tener una coherencia y pertinencia, con cada acción y cada decisión que se tome desde las políticas públicas educativas. Según Contreras, (2002).

Esta política pública macrocurricular, debe tener coherencia con el proyecto educativo institucional (PEI), donde se puede reflejar en los planes de área, específicamente el de historia y dentro de este plan de aula, poder definir didácticas y metodologías acordes a la intención de vincular a la narrativa de manera participativa y activa.

En este orden de ideas, se debe tener presente la realidad en la que se vive; es así como el currículo se construye para formar sujetos históricos que responden a los intereses de la sociedad, estos intereses necesariamente están vinculados a las políticas públicas macrocurriculares y estatales en el ámbito educativo, como lo afirma Amadio et al .,(2015). y no sólo a la mera formación básica de tipo conceptual, sino que los referentes de calidad y competitividad sean los que deben posibilitar y ubicar a un sujeto en formación en su quehacer histórico, de esta manera es importante analizar cómo la profesionalización es importante en cuanto esté acompañada de una preparación para la vida.

Las políticas educativas que se implementan en el macrocurrículo plantean entonces una pregunta que debe redefinir el mismo currículo a nivel macro, esta pregunta dinamizadora es ¿qué personas queremos formar?

Por lo anterior, Díaz-Barriga, (2011), indica como esta pregunta macrocurricular se responde al plantear otras preguntas y estas son: ¿qué tipo de sociedad queremos formar? y ¿para cual sociedad se quiere formar? dentro de las características particulares que tiene esta sociedad que elementos entonces serán centrales al momento de definir un macro currículo integral educativas que busquen como esencia construir una sociedad mucho más integral.

Dar respuesta a estas preguntas citadas en el párrafo anterior, permiten identificar algunos objetivos que debe cumplir la educación y para este caso la cátedra de la historia, al centrar al estudiante como sujeto participativo con visión propositiva que favorezca y resignifique el conocimiento histórico, sin olvidar el proceso contextual que se debe tener ante la realidad inmediata.

La complejidad de estas preguntas va mucho más allá de lo evidente pues se profundizan en torno a determinar, como lo cita Martín, G. (2007) ¿cuál es el conocimiento apropiado o

pertinente que debe formar a las personas de una sociedad? y ¿qué características debe tener esa educación en los contextos particulares? todos estos elementos van a dinamizar el macrocurrículo en torno a las políticas públicas educativas que se quieren o se proponen para una nación.

En síntesis, el macrocurrículo antes de definir cuál es el profesional que quiere formar la sociedad o que necesita esa sociedad, debe saber y tener presente, cuál es el mundo que habita o el contexto circundante; así mismo, no sólo como el mundo físico, sino también, como el mundo social, político y económico impactan en él.

Limas (2013) argumenta que, el macrocurrículo, busca no sólo crear un ser humano competitivo, sino integral informado no sólo para hacer un buen profesional sino para ser también una mejor persona, ese individuo debe ser entonces, consciente de la realidad que vive debe ser crítico frente a ella, pero al mismo tiempo, tener una visión propositiva para lograr una transformación consciente de su realidad. Lo anterior se puede considerar como un reto que plantea el macrocurrículo y el cual debe estar direccionado desde los lineamientos nacionales que propendan por este fin.

Por lo anterior, las Leyes o marcos normativos en cuestiones de educación son necesariamente cambiantes, pues deben ajustarse a las necesidades colectivas de un pueblo, surge así un conglomerado normativo y legal que permite abordar el currículo y específicamente la resignificación curricular de la cátedra de la historia en Colombia como Ley, la cual se explicará conceptual y legalmente a continuación.

2.3 Cátedra de la Historia en las políticas públicas educativas

En las últimas décadas, específicamente desde la década de los 80's, Colombia se ha caracterizado por su afán renovador en el escenario de las políticas públicas educativas, las cuales se referencian desde y para la globalización.

En las denominadas reformas de primera generación, Colombia transitó en búsqueda de la calidad y la eficiencia en la formación de recursos humanos competitivos a nivel internacional, tomando como referencia las economías nacionales; esto explicado de manera más amplia por Gorostiaga (2011) y Munevar (2017).

Lo anterior da cuenta de la necesidad que se tiene de pasar de un tránsito competitivo y económico, hacia una consolidación de la calidad educativa, en términos de reconocer la historia como eje fundamental de los cambios estructurales que se pueden dar desde el currículo.

Adicionalmente, cuando se estudia la constitución política de Colombia en los Artículos 67 y 68 donde se establece la educación como “un derecho y un servicio público obligatorio que tiene función social”, los que buscan generar parámetros de cantidad en cuanto a cobertura, calidad educativa, cierre de brechas de desigualdad y desarrollo Socio económicamente inequitativos como lo explica Duarte, Bos y Moreno (2012), lo anterior a través de la educación.

Tal como lo plantea entonces la Constitución nacional, es la educación la llamada a que esta se desarrolle dentro de una función social, vinculando un ámbito de igualdad y desarrollo socioeconómico para un territorio. Para cumplir este objetivo la cátedra de la historia cuenta con herramientas valiosas que desde la historia oral pueden generar una integración armónica con las estructuras sociales ya establecidas.

La ruta en ese orden de ideas, es que con base en los fines de la política pública colombiana, se generen directrices curriculares que permitan un desarrollo armónico del ser

humano, propiciando desde el análisis crítico de su realidad, escenarios más reales y cercanos a los contenidos curriculares y es acá donde el concepto de calidad educativa se enmarca desde la implementación de la cátedra de la historia.

Para citar a Herrera y Will (2015), es en este marco normativo de las políticas públicas, donde se define el trasfondo de la pertinencia de generar estudiantes competentes en el ser, como lo indica Schmal y Ruiz(2008). y como desde las políticas públicas educativas se pueden direccionar criterios y fundamentos curriculares a manera de lineamientos, que orienten los procesos teóricos, conceptuales, cognitivos, procedimentales y actitudinales de la enseñanza de la cátedra de la historia en Colombia.

En este punto se evidencia la intención generadora que plantea la Ley de la cátedra de la historia en Colombia donde busca situar al sujeto, no como un espectador o transmisor de conocimiento histórico, sino como un actor participante desde la diversidad de la cultura y desde la construcción de la idea de nación. Por lo que se hace pertinente para esta investigación el marco legal referenciados desde la Ley 1874 del 2017

Surge a partir de lo mencionado anteriormente un elemento importante a tener en cuenta desde el año 2017, el cual fue la emanación de la Ley 1874 de diciembre 27 de ese mismo año, la cual implementa la cátedra de la historia como materia obligatoria en el sistema escolar colombiano.

El artículo número dos de la Ley 1874 de 2017 se fortalece al adicionar el literal o fomentado en esta participación como ciudadanos activos con perspectiva crítica desde la historia colombiana vinculando la inclusión social en su esencia desde los principios de diversidad étnica, cultural y social como Nación.

Lo anterior demuestra la pertinencia que tienen las alternativas metodológicas, en cuanto a la transversalidad al momento de vincular a la historia oral en la transformación y reconfiguraciones formales de enseñanza, dando visiones más holísticas, que desde otras miradas y perspectivas de la realidad mundial, regional y local se pueden reformular; y que mejor escenario para vincular a la narrativa que en estos procesos.

La condición de que la cátedra de la historia sea impartida como cátedra obligatoria es lo que referencia el artículo cuarto de esta Ley. Allí a través de un párrafo adicional queda explícito que si bien, se debe vincular la cátedra de la historia, debe ajustarse a los lineamientos de ciencias sociales y debe mantener una autonomía, en cuanto a la asignación académica y la intensidad horaria, situación que permite ubicar a la cátedra de la historia y a la historia oral en un escenario real y concreto, donde se materializan las intenciones de esta investigación.

En conclusión, frente al concepto curricular que se acaba de desarrollar, se puede referenciar que existe un aporte directamente relacionado en cuanto a las políticas públicas nacionales, pues son los elementos y directrices que van a mostrar la ruta de aplicación del modelo educativo nacional.

Por lo tanto, tener como referentes de acción estas pautas estatales van a permitir que se desarrolle una coyuntura armónica en la ejecución propia a nivel institucional en cuanto al ministerio educación nacional, pues es quien emite el marco legal y normativo, el cual debe referenciarse en los proyectos educativos institucionales (PEI) de las instituciones públicas y privadas del país, de acuerdo a la autonomía que tiene cada institución.

Así las cosas, es el nivel de concreción macrocurricular, un factor determinante al momento de aportar características específicas para una posible resignificación curricular, que se va a evidenciar a nivel mesocurricular y por último a nivel microcurricular.

Continuando con esta idea, el siguiente escenario conceptual que se explicará, es desde el mesocurrículo, pues es allí donde recaen todas las normas legales de tipo estatal y público y donde se moldean los planes de área de las intenciones, para este caso de la cátedra de la historia en los procesos de enseñanza aprendizaje.

2.4 Mesocurrículo

Al abordar el diseño curricular como proyecto educativo es necesario apropiarse la implementación eficiente de las políticas públicas presente en el macrocurrículo y concretarlas en el nivel intermedio, llamado también mesocurrículo, el cual, está orientado por las directrices institucionales propias de cada establecimiento formativo y que para el caso de la educación en básica primaria, secundaria y media en Colombia se referencian en el Proyecto Educativo Institucional o PEI, reglamentado a su vez por el Decreto 1290 de 2009

Este segundo nivel mesocurricular, definido como propuesta o como oferta curricular, expresa aspectos de índole teórica, técnica y administrativa de la gestión académica institucional, donde la vinculación de la comunidad educativa es la esencia de este nivel de concesión. Pues está conformada en su intencionalidad formativa por directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, de tal manera que propende por espacios y opiniones integradoras, en torno a los procesos de formación integral del estudiante.

La filosofía institucional, el perfil del estudiante, los contenidos, las mallas curriculares, son algunos de los elementos que el PEI o Proyecto Educativo Institucional, en el marco del mesocurrículo tienen presentes para poder articular de manera más eficiente las políticas educativas, pero ya más contextualizadas a la realidad educativa de la institución.

Vallina (2011) recalca esta es la importancia que tiene en su fundamento el mesocurrículo, pues es acá donde se da una mayor pertinencia a las áreas del conocimiento y se

resignifican las concepciones de aprendizaje y de enseñanza en este caso particular, de la cátedra de la Historia.

En este orden de ideas, las demandas del quehacer pedagógico presentes en el mesocurrículo se definen a partir de las prácticas pedagógicas, las cuales pueden ser decadentes, presentes o emergentes y se redireccionan de acuerdo al diagnóstico contextual de la realidad educativa de la institución y de los elementos que ofrece el macrocurrículo, es este papel articulador del mesocurrículo el que se enmarca en la administración del currículo y el cual permite definir específicamente: áreas impartidas, intensidades horarias, metodologías, evaluación e incluso contenidos temáticos, transversalidades y en general modelos de enseñanza acordes a las necesidades del contexto.

Para concluir es importante citar las palabras de Álvarez y Suarez(2008) al afirmar que, dentro del segundo nivel de concreción, el mesocurricular :

El currículo se estructura en torno a áreas de conocimiento, es en ellas en las que hay que buscarse los referentes que permitirán el desarrollo de las competencias en esta etapa. Así pues , en cada área se concluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las que se orienta en mayor medida. Por otro lado, tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas. Los criterios de evaluación sirven de referencia para valorar el progreso en su adquisición (p. 48).

Queda argumentado con lo anterior y con los aportes hechos por Villalobos y Ganga, (2016); la importancia de este nivel articulador entre las políticas educativas, propias del macrocurrículo y la implementación contextual a nivel institucional que ofrece el mesocurrículo, ante este último nivel de concreción, es necesario profundizar, sobre todo en lo referente a la

construcción e implementación del Proyecto Educativo Institucional, como factor determinante en una institución y como carta de navegación necesaria para que las directrices nacionales como lo menciona Salamanca (1994), sean contextualizadas e implementadas.

Es por esto que a continuación se profundizará conceptualmente en los elementos y componentes teóricos y prácticos que el PEI aporta a la resignificación de la cátedra de la Historia en Colombia y su relación en el ámbito educativo.

2.5 PEI (Proyecto Educativo Institucional)

El PEI es la sigla asignada al Proyecto Educativo Institucional, el cual es la carta de navegación de los planteles educativos colombianos, pues es allí, donde se presentan los fines y los principios del establecimiento, las estrategias y abordajes pedagógicos, metodologías, reglamento dirigido a docentes y a estudiantes, en general, todo un conjunto de elementos enfocados hacia el sistema de gestión.

En términos generales, es el estado quien busca que la educación forme una sociedad fuerte en todos los sentidos, desde el ámbito personal en la esencia del individuo pasando por el ámbito político, democrático, cultural y por supuesto el escenario económico, demandante en el mundo globalizado. Aunado a lo anterior, el estado da un reconocimiento hacia los derechos sociales y derechos humanos, los cuales vinculan a la educación activamente como elemento central en justicia social con principios de equidad, estos principios generales, son los que permanecen implícitos en el PEI.

De acuerdo a lo consagrado en el artículo 14 del Decreto 1860 de 1994, es deber que la totalidad de los centros educativos del país creen y puedan elaborar participativamente junto con la comunidad educativa bien sea de orden público o privado, un proyecto educativo institucional

que exprese claramente los fines de la educación, con la participación de la comunidad educativa, en la integración de padres de familia, estudiantes, docentes y directivos docentes.

En cuanto a esta construcción colectiva, necesaria para la creación de un PEI armónico, cuya esencia debe ser inclusiva, se presentan una serie de lineamientos consagrados en la guía 34, la cual fue expedida por el ministerio educación nacional colombiano, allí se plantea una metodología y un diseño descriptivo que sirve precisamente como insumo para su elaboración.

Esta intención integradora en la construcción del PEI, sobrepasa consideraciones netamente jurídicas y trata el escenario integral del Proyecto Educativo, dentro del mesocurrículo en un contexto político y social; pues son los mismos actores sociales, los que, al vincularse activamente a la conformación y pertinencia del mismo, logran los objetivos.

En este sentido la misma Unesco 2008, propende por que se dé una inclusión en el contexto educativo de manera participativa y se expresa de la siguiente manera:

La problemática de la inclusión no en lo esencial educativo pedagógica sino una cuestión de respeto de los derechos humanos que afecta prioritariamente a las orientaciones de política general de un país por lo tanto es indisociable de la forma de concebir el tipo de sociedad y de bienestar al que se aspira y de la manera en que se concibe el vivir juntos (p.6).

Por lo anterior, la Guía 34 es un insumo eficiente al momento de articular las directrices nacionales en las políticas públicas con el contexto interno y real de una institución educativa, superando de esta manera la idea tradicional de mantener escuelas medievalizadas y descontextualizadas de su entorno, pues se necesita, por el contrario, direccionarlas hacia una organización educativa abierta a cambios dentro de la comunidad, lo anterior citando a Sarmiento(2010).

Villalobos (2013), plantea en este mismo sentido, que cada institución educativa es autónoma en organizar los contenidos de conocimiento fundamentales a través de asignaturas áreas establecidas por la Ley puede también en su proceso de construcción, adaptar algunas áreas de acuerdo a características y necesidades particulares de cada región, de igual manera adoptar métodos de enseñanza, según actividades formativas y culturales.

Para desarrollar e implementar el PEI es necesario analizar el Decreto 1075 de 2015, el cual fue expedido por el gobierno nacional “Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”, con el objetivo de compilar y racionalizar las normas de carácter reglamentario que rigen a dicho sector y contar con un instrumento jurídico único para el mismo.

El PEI posee características específicas que se definen así: primero, la temporalidad, la cual puede ser medible de acuerdo a los objetivos que se plantean en el mismo y éstos pueden ser a corto, mediano, o largo plazo.

La segunda característica es que el PEI, debe ser participativo y consensuado, en este sentido, el Proyecto Educativo se orienta en torno a generar una intervención de compromiso por parte de los actores educativos inmersos en este contexto.

Una tercera característica que plantea el proyecto educativo institucional, es que debe ser flexible, abierto y progresivo; esto quiere decir que el documento puede generar cambios de acuerdo al contexto y resignificarse continuamente de acuerdo como se vaya desarrollando.

Por último, una cuarta característica radica en que el país debe ser integral y coherente, pues debe vincular todas las dimensiones institucionales que se manejan, desde las diversas gestiones académica, institucional, pedagógica, técnica e incluso el clima institucional.

Así mismo, el PEI contempla para su elaboración, cuatro criterios generales que se sustentan así: primero, que este exprese la identidad institucional, la cual se ve reflejada a través de la visión, la misión y una serie de principios institucionales que son los que orientan la denominada ruta estratégica.

Un segundo criterio de elaboración, surge desde el marco de las políticas nacionales, pues estas deben ser consideradas en un análisis de contexto, de acuerdo a la realidad local regional o provincial y cómo la demanda educativa en esos escenarios debe satisfacer unas necesidades, unos intereses y unos desafíos en la formación de los estudiantes y además en la formación docente.

Cómo tercer criterio, está la temporalidad definida para el cumplimiento de objetivos del PEI, el cual debe estar programado en un tiempo de vigencia de tres años máximo, pues estos objetivos deben tener un cumplimiento estratégico y deben ser previstos por la institución.

Por último, el cuarto criterio define, que cada institución educativa debe tener una organización definida para que el Proyecto Educativo esté contemplando procesos de actualización constante, de acuerdo a las necesidades de su entorno. Así mismo, recomienda que exista un equipo gestor donde se planifique y se coordinen de manera creativa todas las acciones que dinamizan las etapas de puesta en marcha del mismo.

El PEI en su constitución estructural está conformado por cinco gestiones, las cuales tienen un impacto particular en cada uno de los escenarios donde se desarrollan, los cuales contribuyen al fortalecimiento de la comunidad educativa y los procesos educativos.

La primera gestión que lo compone, corresponde a la gestión directiva, la cual tiene su eje central en el direccionamiento estratégico, en el clima y gobierno escolar, en la cultura

institucional y en las relaciones con el entorno, por lo que, es el rector o directivo docente, quien organiza, desarrolla y evalúa el funcionamiento en general de la institución educativa.

La segunda gestión, corresponde a un proceso de evaluación sistemático denominada gestión estratégica y es donde se definen objetivos a largo plazo, los cuales, a través de las metas, definen estrategias específicas y logros alcanzables los cuales se reflejan al estar explícitos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para poderlos poner en marcha.

La tercera gestión es la administrativa y financiera, es en esta, donde el control financiero y contable toma gran importancia, pues es el músculo financiero y la infraestructura y su correcto uso, los recursos y los servicios, los que van a fortalecer los elementos útiles y prácticos de la institución.

La gestión académica es la cuarta gestión y en esencia, busca que el establecimiento educativo oriente sus acciones formativas desde la academia y la pedagogía, para poder desarrollar óptimamente las habilidades y competencias de los estudiantes, a través de los derechos de aprendizaje, propiciando también el fortalecimiento de las competencias del ser, del saber y del saber hacer en contexto, los cuales tendrán impacto positivo en los proyectos de vida, personal, familiar, social y profesional de todos los estudiantes de la institución.

Por último, tenemos la gestión a la comunidad, la cual como su nombre indica, tiene una relación directa con los integrantes y actores sociales que rodean a la comunidad educativa; es así como las estrategias y proyectos que se plantean dentro del PEI a nivel interinstitucional se dan a través de una proyección de servicio social hacia la comunidad educativa.

Siguiendo estos argumentos, Bernardina y Díaz, (1985) hace un especial énfasis en la importancia y responsabilidad que tiene la institución educativa desde la autonomía para

implementar asertivamente las políticas emanadas por el ministerio, así mismo el rol importante del alumno al tener oportunidades de mejora continua.

Por último, cabe mencionar que el PEI en su desarrollo estratégico y de gestión, debe ser convocado, retroalimentado y aprobado por el máximo órgano constitutivo de la institución educativa, el cual es el consejo directivo de la institución, pues es en este espacio, donde los diálogos de saberes contextualizados permiten evaluar constantemente de manera formativa la integralidad del PEI.

A continuación, se presenta el diagrama que contiene las características que posee el PEI y que permiten articular dinámicamente la cátedra de la historia como propuesta curricular que se debe vincular al plan de 4 estudios de las instituciones educativas.

Figura 2

Características del PEI.

Figura 2. Características del PEI



Nota. Tomado de :Documento orientador para la construcción del proyecto educativo institucional PEI, en las instituciones educativas del departamento de Cundinamarca. (p.8) por López, 2021.<https://www.studocu.com/co/document/universidad-del-magdalena/quimica-general/1>

Es necesario precisar, como los objetivos implícitos en el PEI, complementados desde las gestiones de la estructura de conformación del mismo, son los que dinamizan y promueven la retroalimentación constante de los procesos de enseñanza aprendizaje en el sistema educativo; el caso que nos ocupa específicamente en esta investigación, relaciona este proceso curricular, con la implementación de la cátedra de la historia en Colombia a partir de la Ley 1874 de 2017, por ende, se dará amplitud conceptual y teórica hacia la fundamentación teórica y práctica en la enseñanza del área de historia en Colombia.

2.6 La Historia como área en Colombia

Los aportes dados al proceso e implementación de una cátedra historia en Colombia son significativos desde la misma creación de la Academia de Historia, la cual tiene sus orígenes tras los procesos bélicos que se forjaron al interior de las guerras civiles como la de los Mil Días en las primeras décadas de 1900, como lo explicame Velandia(2001) Betancourt (2007) y Tovar (1982), para ese momento las élites de la política e intelectuales de la época expidieron el Decreto 2388, quién da mucha relevancia a la enseñanza de la historia, pero desde el patriotismo que se promulgaba en la época y es a partir de 1948 donde se da inicio a la forma de mejorar y aplicar nuevos modelos curriculares de la historia en el ámbito educativo, con la finalidad de generar una participación ciudadana que tenga fines unánimes en la idea de nación.

Con la emanación de este Decreto, surge la necesidad de convocar profesores, cuya mentalidad fuera suprapartidista, estos docentes fueron asesorados por la misma Academia Colombiana historia, la cual les otorgó funciones, como autorizar textos escolares dentro de las aulas, preparar algún material didáctico y audiovisual y participar en eventos que organizaba el ministerio educación nacional para la época, teniendo como premisa la mejoría constante de la enseñanza de la Historia, hasta obtener un conocimiento mínimo del programa en grado sexto de bachillerato, lo anterior lo expresó en su momento García (1948).

Finalizando la segunda mitad del siglo XX emergen nuevos procesos y tendencias modernizadoras en varios escenarios del país sumado a esto el capitalismo industrial va tomando más fuerza y se aumenta a su vez, los índices en las matrículas en el sistema educativo colombiano, adicionalmente los procesos de urbanización mejoran, demográficamente indicadores como la mortalidad, la natalidad, la nutrición y la analfabetismo, se reducen, lo

anterior citando a Palacio (2003), esta dinámica motivo para consolidar la cátedra de la historia en el país como elemento fundamental en el currículo.

Teniendo como contexto lo ya mencionado, el proyecto educativo general da inicio a este largo proceso en la adecuación educativa, que se presenta como un paradigma del desarrollo y fortalece el sistema democrático del país según Martínez (2004) y los documentos del MEN 1976 – 1978.

Es de esta forma, como se da inicio a la implementación de contenidos históricos para el tercer año o grado tercero, donde se inculcaría la fidelidad y apropiación a los mandatos de los fundadores y de la nacionalidad, propendiendo por formar a los estudiantes en una idea de solidaridad continental, lo anterior según el MEN (1963). Esta idea de una América como unidad continental es la que se torna como idea novedosa, respecto a lo que se venía entendiendo como los contenidos de historia sobre la patria en la primera mitad del siglo.

Los contenidos que se presentaban para la época no se alejaban mucho de los relacionados con el tradicionalismo, con las fiestas de independencia, con la geografía física de orden memorístico, o con la historia político militar del territorio nacional, donde las cuestiones llamadas humanas y culturales se abordan en una menor medida.

Los albores del siglo XX como lo plantea Herrera (1999) llaman a referenciar nuevos métodos activos para la educación y su incidencia en la historia en Colombia, con los postulados de lo que se denominó la “escuela nueva”; este modelo centro al actor dinámico que es el alumno como actor participante en el contexto educativo y no como el proceso instructor del maestro o educador, pues la educación en ese entonces planteaba un cambio social de renovación e incorporación de América Latina y del Caribe, la cual, entre 1940 y 1950, llegó a analizar enfoques más humanistas que las primeras visiones catedráticas de enseñanza historia.

Las políticas públicas para el caso de los estudios sociales en Colombia, articulan en modelos participativos y accionarios desde la educación, la vinculación de la historia y la geografía como contenidos curriculares que daban respuesta al sistema educativo de la época. Estas propuestas, entendidas como novedosas, planteaban una observación del entorno inmediato y se empiezan a dar los acercamientos hacia los documentos históricos a partir de una mirada desde los contrastes temporales del antes y el después y utilizando de manera didáctica material filmico y de audio referente a los contenidos de las mallas curriculares.

Para mediados del siglo XX, se da continuidad a los contenidos patrióticos en la cátedra de la historia, dónde la idea de nación se tenía como eje en el relato histórico sobre las representaciones geográficas y una vinculación de los valores desde la ciudadanía; se mantenía en el territorio colombiano criterios unificados de enseñanza en torno a la gesta de grandes hombres quienes fundaron la República y se caracterizaban con mayor énfasis los procesos democráticos.

Herrera y Martínez (2002), esbozan como con el surgimiento de la historia universitaria, que se da a partir de la década de los setentas, se empiezan a constituir unos aportes hacia una historia más socioeconómica, pues emergían allí, algunas condiciones propicias de cambio radicales, los cuales se negociaron en el interior del gobierno colombiano quien buscaba ese mismo objetivo, que era por mantener como prioridad el concepto de nación no prevalecen y son ahora los ejes temáticos los que se fortalecen a partir del surgimiento de la memoria social, la cual contribuye con una variación a la internacionalización de la misma nación.

Tras este recorrido histórico, es en 1984 con el Decreto 1002 cuando se le da un viraje a la reglamentación entre el sistema educativo y los productores del conocimiento histórico y social, los cuales en los marcos curriculares pertenecían invariables a los enfoques que

tradicionalmente se le han venido dando a la historia política, con la diferencia, de qué ahora, se incorporan parcialmente propuestas de algunos historiadores profesionales a manera de recomendaciones hacia el ministerio educación nacional.

Estas recomendaciones hechas por los historiadores se centran en cuatro aspectos principales: primero los objetivos. Segundo algunas sugerencias metodológicas. Tercero, los contenidos y cuarto las biografías. Con respecto a la primera recomendación, son los objetivos los que propendían por integrar la historia nacional dentro del contexto global de la época, teniendo como referente un énfasis en formar desde y para la construcción de una nación unida y optimista, esta sugerencia vinculaba así valores universales como la solidaridad humana, frente a la dimensión nacional de la historia, con la connotación particular de qué era interdependiente a los procesos de estabilidad social económica y social y de desarrollo.

Así las cosas, la historia conocida desde el enfoque nacionalista para ese momento tenía como objetivo centrar sus esfuerzos en la consolidación de actitudes positivas desde la ética y proceder ciudadano que permitieran a las nuevas generaciones participar activamente en la vida política de su país a partir de juicios de valor honestos.

Con referencia a los contenidos presentes en el currículo, se contempló una propuesta que vincula características temáticas y conceptuales relacionados socioeconómicamente con la construcción estructural de la misma nación y en menor medida reivindicó factores culturales aunque la característica fundamental de este proceso era la persistente vinculación destacada de la historia política, que en cierta manera fue matizada por la historia continental y mundial, sobre todo, cuando se hablaban de procesos independentistas.

Tras las diversas recomendaciones, el Ministerio de Educación Nacional emite a inicios de los años 70`s un documento, el cual contempló una bibliografía, la cual facilitaba que los

marcos curriculares se nutrirán de ella, esta bibliografía buscaba priorizar la producción de la denominada “Nueva Historia” dejando de lado la compilación documental o la historia tradicional académica como lo explica claramente Melo y Jaramillo (1971).

A partir de lo anterior, se da un denominado tránsito moderado de la enseñanza de la historia en Colombia, reflejado en la historia universitaria, en los tiempos de la historia patria el acontecer político en la nación seguía manteniendo aun así un posicionamiento fundamental en los compendios teóricos documentales del currículo y una intención absoluta por unir la geografía con la historia y poder dinamizar las metodologías para la enseñanza de las mismas.

Continuando en este sentido con el proceso dinámico de la enseñanza aprendizaje de las políticas de mejoramiento de calidad educativa, es el Ministerio de Educación Nacional, quien fundamenta su discurso pedagógico desde la filosofía de la pedagogía y la política como una transformación necesaria para el país con el objetivo de lo que el gobierno denominaba enfrentar nuevos tiempos; esta integración se basó, en un desarrollo socioeconómico regional que en paralelo debía fortalecer la vida en democracia, sin abandonar la misión de fortalecer la nacionalidad y es por ello que propone lo siguiente:

Identificar los valores de la sociedad colombiana, tomar conciencia de la necesidad de conservar y enriquecer los auténticos valores de nuestra nacionalidad, respetar los valores propios y de los de las diferentes culturas como un medio para mejorar las relaciones humanas, desarrollar actitudes que propicien en el individuo un auténtico espíritu nacionalista (Burgos,1984,pp 21-22).

Lo que para la década de los ochentas se conocía como cultura mundial, sirvió como escenario para considerar que el escenario en el que se estaba desenvolviendo la esfera educativa en Colombia se encontraba inmerso en nociones de ciencia y técnica, como elementos

ineludibles para pensar el currículo y resignificar los avances dados desde la ciencia hacia una realidad nacional, es en este punto donde la puesta del estado, se enfoca ahora, en vincular los modelos económicos con los procesos de formación, para superar problemáticas económicas, que para ese momento afectaban a la mayoría de colombianos.

Específicamente se pretendía fortalecer al alumno desde el desarrollo intelectual en la dimensión más afectiva, así como la psicomotricidad del mismo, la noción para este momento de formación integral, giraba en torno a optimizar al estudiante y formarlo bajo condiciones de productividad laboral donde se busca sujetos con competencias laborales específicas que sirvan de mano de obra calificada y tecnificada, con conocimientos específicos en alguna labor.

Pero es este escenario económico y de productividad, donde se marca la pauta para acercar el conocimiento hacia la integración, pues hasta el momento se había manejado de manera fragmentada y dispersa.

Para cumplir con este propósito, se toma como referente la pedagogía activa, la cual plantea la interdisciplinariedad y la integración en los diversos escenarios educativos, centrando los recursos pedagógicos como factor indispensable para los procesos de enseñanza aprendizaje.

Posterior a esto, factores del conflicto armado que han marcado la historia más reciente del país, emergen como desafío para el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia y la cátedra de la misma, analizando procesos sociales, como la violencia paramilitar, el narcotráfico y el narco terrorismo, incidiendo activamente en una restructuración y una nueva propuesta educativa desde las ciencias sociales como lo explica Pecout (2006).

Frente a esta realidad socio económica donde internamente se da la constitución de las políticas del MEN se genera una puja entre profesionales y licenciados, al momento de definir los contextos propios del currículo ideales para este escenario, saliendo victoriosos los esfuerzos

por centrar la atención metódica desde la perspectiva educativa y formativa dejando en un segundo plano el ámbito conceptual.

Esto explica, el déficit propositivo que estaba limitado por contenidos muertos o inertes, sin relevancia ni contexto a nivel curricular en los ejes de las unidades, en libros de texto, ya que se dieron en el marco de las tensiones internas y divisiones al momento de generar las directrices macrocurriculares.

Abreu (1988), referencia como esta división sirvió como oportunidad para fortalecer las habilidades propias que tiene la investigación en las ciencias sociales al tener un énfasis temático tan explicitado se empieza a plantear una metodología alternativa como lo es la plateada desde la resolución de problemas, pero vinculando las competencias conocidas actualmente como propositivas e interpretativas y dar posibles soluciones a dichos problemas.

Es con base en esto, que la contextualización se centraba en la relación no sólo con lo nacional, sino, con algunas sugerencias metodológicas, las cuales se convirtieron en prioridad al llevarlas a la práctica y a la vivencia en las aulas, infundiendo valores democráticos más que la acumulación de conocimientos históricos.

Enfocándose en características de orden económico, social y político que contempla cada país y a pesar de que la historia política, fue perdiendo un lugar importante a mediados del siglo, fueron los héroes, las epopeyas que los acompañaban en la concepción de estado y en su versión republicana y constitucionalista, las que sumaron cómo temáticas tradicionales a generar nuevos pilares fundamentales en el proyecto educativo de finales del siglo XX.

Por otra parte, se evidencia cómo el conocimiento se ha venido usando para inventar la lealtad y la fidelidad a la nación con base en los predecesores que gestaron luchas independentistas.

En contraparte a lo anterior, se busca en las décadas de 1980 y 1990, plantear una nueva reforma educativa que apueste hacia una pedagogía más activa y donde todos los esfuerzos sean mancomunados y giren en torno al estudiante como pilar fundamental, para de esta forma, sentar los preceptos teóricos y prácticos para desarrollar buenas prácticas pedagógicas en el área de las ciencias sociales, del activismo pedagógico y de la misma profesionalización de la historia; aunque, la complejidad de abandonar una pedagogía tradicional y memorística, no convergía con los nuevos contenidos, si contemplaba nuevos marcos curriculares, máxime cuando los métodos y metodologías pedagógicas estaban enmarcados por procesos de globalización acelerada en el contexto del neoliberalismo.

Citando a Guerrero (2011), textualmente dice:

Qué la enseñanza de la historia en Colombia ha atravesado por procesos complejos en la formación de nación con grandes dificultades en su organización económica política y social de memoria personal y colectiva y por tanto han repercutido en la formación de identidad el olvido la amnesia temporal o definitiva y la marginalización de la historia como disciplina y de su práctica pedagógica han constituido la herramienta para afrontar los grandes dificultades que han azotado a la sociedad colombiana (p.4).

Desde la década de 1990 con la restructuración curricular planteada por el Ministerio Educación Nacional (MEN), a través de la Ley 115, se plantea la enseñanza de la Historia de forma integral, junto con las ciencias sociales.

Aun así, la historia y la enseñanza de la misma en Colombia es compleja, frente al conocimiento histórico, pues utiliza visiones propias de la escuela para plantear condiciones que expliquen, propongan y argumenten realidades del mismo entorno, donde el dilema que surge

entre la concepción epistemológica de Historia y saber enseñar la historia, puesto que se da como una reflexión de formación disciplinar y profesional, estas reflexiones se mantuvieron implícitas dentro de las ciencias sociales y tratan de tener cabida en las propuestas de formación por competencias.

Fue hasta 1984 con el Decreto 1002, el año hasta cuando se continuó impartiendo la cátedra de la Historia de manera disciplinar, como materia independiente en el marco del currículo y la malla curricular. Han transcurrido entonces, 38 años desde que esta política pública educativa dejó de vincular a la historia como área fundamental e independiente en la asignación académica en primaria básica secundaria y media en Colombia.

La dinámica curricular genera un hito histórico en cuanto en el 2017 en el congreso de la república colombiano se define la obligatoriedad de impartir el área de Historia de manera independiente en básica secundaria y media, lo que conlleva a una resignificación conceptual, social, política y económica de los procesos históricos vividos hasta el momento.

Pero este nuevo escenario pedagógico en la enseñanza aprendizaje de la historia, genera un nuevo reto y es la implementación integral de esta cátedra en los escenarios educativos y en las aulas del país, o lo que se define dentro de los niveles de concreción como la implementación a nivel el microcurricular, del cual nos ocuparemos a continuación.

2.7 Microcurrículo y cátedra de la Historia

Para continuar con la disertación, se presentan algunas de las características que puede tener la implementación de esta cátedra a nivel microcurricular, es decir, en el contexto del quehacer didáctico y pedagógico en el aula. Pues es en este nivel de concreción, donde en últimas se va a evidenciar si los objetivos educativos macrocurriculares y los procesos mesocurriculares surten efectos formativos en los estudiantes como miembro de la comunidad

educativa y como eje central en el proceso de formación crítica dentro de los nuevos modelos de enseñanza aprendizaje en la cátedra historia.

Es en el aula donde los lineamientos curriculares toman forma, de acuerdo a las metodologías propias y a las didácticas que los docentes puedan implementar en aras de lograr que los contenidos críticos en la enseñanza de la historia cumplan sus objetivos.

Son los nuevos procesos metodológicos, como la narrativa y la historia oral, los que brindan un amplio espectro que legitima las nuevas visiones históricas de las realidades contextuales de las instituciones educativas.

Son estas didácticas metodológicas en el aula las que logran relacionar procesos de enseñanza y aprendizaje frente al contexto de formación y las que pueden controvertir las visiones estáticas de los estudiantes y propender por una formación integral dentro de la comunidad académica, permitiendo que propongan sus ideas y opiniones.

Sin olvidar que la didáctica de la historia es un campo de conocimiento en construcción y que se preocupa porque el conocimiento histórico coexista en el ámbito escolar, estas prácticas pedagógicas deben responder a características educativas específicas, donde se genere una amplitud holística con perspectiva socio política y que se puede formalizar en el currículo y malla de estudios como área del saber propio de la historia. Así lo mencionan también los objetivos propuestos en la Ley 1874 del 2017 frente a la implementación obligatorio de la cátedra de la Historia en Colombia.

Es el tercer nivel de concreción, el que responde a las prácticas pedagógicas y donde se refleja una programación curricular de acuerdo a los encuentros de aprendizaje en el aula. Por lo tanto, el microcurrículo es el nivel de mayor concreción, pues allí es donde se reflejan las

intenciones educativas e intenciones curriculares, este es el escenario real donde la interacción del docente-alumno, alumno-alumno toma real sentido.

La autonomía institucional, aunada a la autonomía de cátedra, de la cual gozan los docentes en Colombia, permiten que dentro de la implementación de la cátedra de la Historia se dé una revisión y por qué no adecuación de estrategias didácticas y sobre todo de evaluación, lo anterior permite que se den procesos de formación histórica en Colombia; así mismo generar insumos teóricos y prácticos para resignificar armónica y continuamente esta reforma incansable de las prácticas pedagógicas.

La resignificación curricular desde el diseño y desde la práctica, deben plantear un enfoque de reflexión colectiva en este proceso vinculando la participación activa de la comunidad educativa, específicamente lo que se refiere al rol del docente, quien juega un papel fundamental en cuanto a la toma de decisiones formativas, las cuales deben coherentes con planteamientos, no sólo teóricos, prácticos, sino también didácticos.

La didáctica y su implementación adecuada, pueden posibilitar oportunidades de un escenario favorable en la enseñanza aprendizaje de la historia, cambiando estructuras organizativas pre definidas y mejorando una reorganización, tanto de las políticas públicas macrocurriculares, como de los proyectos educativos institucionales, para finalmente proporcionar instrumentos de análisis idóneos a sus estudiantes y hacer pertinente el conocimiento histórico científico en el ámbito microcurricular.

Entender los procesos curriculares como una dinámica cambiante, es importante al momento de desarrollar una reforma curricular integral; para este caso, en lo referente a la cátedra de la historia en Colombia, pues el momento coyuntural hace propicio que se optimice la

articulación de políticas públicas educativas macrocurriculares, con un sentido claro y con una coherencia de intencionalidad que se va a ver reflejada en los elementos institucionales.

Es decir que, en el currículo, estos fines institucionales, deben estar a su vez orientados hacia la formación de individuos con capacidades en las competencias del saber, del saber hacer y del ser, de manera integral ya sea como un compromiso social y posteriormente hacer que el proyecto educativo genere una concreción en un contexto real y próximo como lo es el aula.

CAPÍTULO III

3 ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Con el fin de dar validez interna al estudio de investigación y para desarrollar la estructura del marco metodológico, se procederá a definir conceptualmente la pertinencia del paradigma referenciado para esta etapa, posteriormente el enfoque empleado, así mismo, el método seleccionado , población objeto de estudio y participantes, técnicas e instrumentos, aplicación de instrumentos y la forma en que se analizaron los resultados. Lo anterior desde la ruta metodológica.

Por lo anterior, la ruta metodológica se construye a partir de la formulación del problema y desde la consolidación del objetivo general y de los objetivos específicos .

Marín (2013) plantea que, para el abordaje del diseño metodológico y la resignificación del mismo, dentro de la construcción de significados y su consecutiva interpretación, se debe tomar como punto de partida la subjetividad de la comunidad que para este caso es la educativa, la cual está inmersa en su construcción y por lo tanto es determinada como unidad de estudio.

3.1 PARADIGMA

Con respecto al paradigma empleado para la presente investigación se define que el construccionismo social reúne las características adecuadas en el marco de la investigación, pues desde la epistemología de las ciencias sociales se propone como una teoría de conocimiento crítico, la cual se basa en fundamentos racionalistas y empíricos que moldean un paradigma, el cual contrasta el contexto particular y específico denominado objetivo frente a la subjetividad propia de las visiones internas del mundo que posee cada sujeto, así lo plantea Gergen (1997).

Lo anterior, plantea un aporte significativo a esta investigación, pues impacta directamente en una realidad social de tipo educativo, la cual, está construida desde la

objetivización de unos patrones sociales estandarizados en el ámbito curricular, pero que permite una reconstrucción de las prácticas sociales diarias en el ámbito escolar.

Siguiendo esta idea el contexto práctico se puede recrear y reconfigurar en el espacio tiempo como un constructo real que se evidencia en la consolidación histórica del mismo y que a su vez comunican conocimiento y pueden ser significativas al momento de generar aportes para una construcción social.

Esta teoría de conocimiento relativista tiene un énfasis destacado al analizar las explicaciones que tienen las personas inmersas en el contexto social sobre la realidad que ellos mismos habitan, además de convertirse en una expresión de la estructura cultural.

Es así como se van dando significados sociales a la comunidad a manera de conocimientos, que pueden ser sobre hechos del mundo externo objetivo o desde el entendimiento sobre lo que se percibe o referencia del mundo, desde una perspectiva subjetiva.

Siguiendo en esta idea a Gergen (1991) el sujeto en su conceptualización está compuesto de significaciones relatos y discursos, los cuales son producto de un contexto social específico el cual posee significados externos objetivos que sirven de información y provee una multiplicidad de características que permiten un análisis más global de su entorno.

Dando continuidad a Gergen (1997) expresa que el conocimiento se da a través de significados sociales que una comunidad acepta dentro de la estructura social, este conocimiento no se basa simplemente en hechos del mundo externo, sino que también, se legitima internamente en el entender comprensivo de una realidad por sobre otra; es así como el construccionismo social, se refiere al mundo como lo socialmente determinado, según el grado de compromiso que la comunidad social tenga frente a éste.

El construccionismo social como paradigma, busca la construcción que surge desde la postura crítica que ofrece un medio transmisor como lo es el lenguaje, el cual busca reproducir un entendimiento específico del contexto y donde este transmisor logra servir de canal al momento de expresar características específicas de una comunidad en contexto compartiendo actividades netamente de orden social en los imaginarios colectivos, construyendo a su vez un conocimiento significativo de la realidad.

Para este caso específico de investigación, es el paradigma del construccionismo social el que permite que el sujeto a través de operaciones lingüísticas se identifique con un sentido más amplio de su realidad educativa en la cual participa, identificándose desde los diversos roles sociales de un contexto histórico para la consolidación curricular de la enseñanza de la historia en Colombia.

Este paradigma del construccionismo social, visto como tendencia posmoderna, plantea una teoría general de sistemas, cuyas ideas están en uso y son relevantes de acuerdo al grupo y a su pensamiento individual o colectivo dentro de la construcción del conocimiento, las cuales se ubican principalmente desde la lingüística, la narración y la hermenéutica. Demostrando una articulación idónea con lo sugerido en esta investigación.

Según Anderson (1997) la contextualización social se considera como un dominio que posee múltiples relaciones y que se crean a partir del lenguaje, es así, como las conductas, los sentimientos, las emociones, o las comprensiones de una realidad se vuelven comunales.

En el ámbito educativo los múltiples actores también poseen visiones interpretativas de su diario vivir en la escuela, por lo tanto, se relaciona directamente el mundo independiente del observador y el conocimiento subjetivo que poseen los actores pedagógicos en un entorno específico.

Es por lo anterior, que el construccionismo social es un paradigma que postula al mundo real y a su interpretación mental como una sinergia socialmente enlazada, que está en una continua negociación la cual plantea como resultado, la comprensión y la construcción del conocimiento.

Borda (2022) precisamente plantea desde la transformación social en el campo educativo, cómo se confronta directamente los procesos fundamentales de una transformación con la pertinencia y rigor que tiene una comunidad de científicos, en el entendido de interpretar las transformaciones sociales como una construcción a futuro.

Y es que los procesos de enseñanza de la historia en la actualidad plantean un modelo estático de transmisión historiográfica dejando de lado las visiones reflexivas y críticas que puede aportar la historia oral y la narrativa como método enseñanza, por lo que se hace pertinente en cuanto a la relación teórica y práctica de esta categoría en el currículo actual de las ciencias sociales.

Gergen (1996) enmarca el paradigma del construccionismo social bajo tres categorías cargadas de convergencias y divergencias las cuales son las siguientes:

La primera, plantea un proceso mental, el cual da paso hacia un proceso social, donde el centro, son las construcciones, los significados y la cognición; poniendo un énfasis especial en los constructos individuales que posee una comunidad, los cuales se reconocen y comparten a través del lenguaje, el cual cumple un papel fundamental dentro del proceso microsocioal.

La segunda categoría, la dirige hacia la pérdida de autoridad frente a un dato primario, pues las formas de vida interactúan como colaborador en la construcción del conocimiento.

Por último, se reconocen las construcciones propias y sensibles del mundo y sus posibles efectos, generando alternativas en las condiciones sociales y en los miembros de la cultura, los cuales buscan una participación a través de enlaces de significación dentro de la misma.

Complementando con la visión teórica de Unzueta (2011), es el paradigma construccionista en el ámbito educativo el que tiene una perspectiva crítica y reflexiva pues vincula criterios relevantes en la construcción de una teoría social que refleja cómo los procesos educativos deben ser reflexivos y emancipatorios, implementando el lenguaje y la comunicación como procesos de acción y de interacción entre los modelos cognitivos y metacognitivos los cuales comprenden las comunidades educativas.

Esta visión de Unzueta, desde los aportes reflexivos del paradigma construccionista, van en sintonía con la intención reflexiva que tiene la presente tesis, en el entendido de vincular visiones subjetivas, pero integradoras de las realidades y singularidades de una comunidad educativa, vinculando a la narrativa cómo elemento constructor de una historia oral más total.

Para finalizar es el construccionismo social, el que como paradigma se fundamenta en un ejercicio que postula al conocimiento como una construcción de significados en el ámbito de la cultura, observando lo relacional que actúa en el medio externo y la respuesta que se da en la comprensión mental de tipo individual, lo anterior, frente a la percepción de una realidad o de un contexto.

Situación que se enmarca armónicamente en la investigación educativa y curricular que nos atañe en esta investigación, al consolidar visiones sensibles y profundas de una realidad en comunidad y que se articulan con las interpretaciones que tienen los individuos, bien sean estudiantes o docentes, frente al modelo curricular propuesto en la enseñanza aprendizaje de la

historia en Colombia y la pertinencia de la narrativa en la historia oral, como moldeador integral de estos contextos y realidades específicas.

3.2 ENFOQUE

Dando continuidad a la estructura del marco metodológico, es el enfoque cualitativo el que se apropia en esta investigación como referente teórico y procedimental, pues permite fortalecer el ejercicio de consolidación de objetivos, ya que son las ideas o fenómenos complejos de tipo subjetivo las que comprenden los conocimientos de tipo social.

Tal como lo plantea Katayama (2014), quien explica que es el enfoque cualitativo el que permite orientar temáticas y campos variados bien sean de origen individual o colectivo en la sociedad, pues es allí donde se evidencian procesos intersubjetivos relacionados entre sí y vinculados con el contexto social y cultural de determinada región o nicho social.

Es la historia en sí misma la que contempla un enfoque cualitativo en la interpretación de hechos y que surge no sólo desde las individualidades o actos únicos, sino desde la colectividad y las interrelaciones que suceden en un determinado contexto, es por esto que la historia debe plantearse desde las mismas relaciones colectivas como una construcción, desde diversas miradas y enfoques; es decir, desde las intersubjetividades y es la historia oral una categoría relevante para poder lograr ese objetivo.

Aun así, no solo se puede afirmar que en esencia la investigación cualitativa es un enfoque, sino que desde su concreción teórica es un tipo de investigación, que, para este caso, como enfoque de investigación, busca la comprensión de fenómenos a través de la exploración que integra las visiones particulares de los actores sociales en su entorno físico o contexto, bien sea social o natural, lo anterior lo explica en mayor medida Hernández y Sampieri (2018).

Espinoza (2020) menciona que la investigación cualitativa desde sus principales métodos y técnicas vincula fundamentos técnicos, que tienen relación para este caso específico, con las ciencias sociales y lo referente al sistema de enseñanza que se imparte en las instituciones educativas frente a la idea de historia. Es así, como el objeto de estudio, desde la investigación cualitativa parte de un punto de vista cognitivo y axiológico en la implementación de la narrativa como estrategia metodológica en la enseñanza aprendizaje de la historia a través de la historia oral.

La investigación cualitativa según Flick (2007), permite identificar algunos rasgos comunes del mundo al que el de nómina como el de ahí afuera, pretendiendo entender y describir fenómenos sociales desde el interior de los mismos, de diversas maneras. Característica que permite analizar de manera más holística las relaciones que se pueden fundamentar desde la narrativa y desde el lenguaje en la historia oral.

Este enfoque cualitativo permite entonces analizar desde las experiencias de individuos y grupos, las relaciones que tienen con el ámbito escolar y la enseñanza de la historia y con las narrativas de las prácticas cotidianas de orden educativo, puesto que, pueden tratarse y analizar desde el conocimiento cotidiano.

Facilita a su vez, un conjunto de relaciones que se presentan durante las prácticas de comunicación y del análisis de este material, pues el enfoque cualitativo permite analizar documentos, textos, imágenes, o referentes de experiencias que presentan interacciones en un contexto social y desde una visión histórica y procedimental en la narrativa y su relación macro, meso y microcurricular.

Siguiendo a Flick (2007), plantea que los investigadores se deben interesar por interactuar con las experiencias, narraciones y documentos que se dan en el contexto natural,

analizando las diversas particularidades de las experiencias y permite dar amplitud y entendimiento al problema mismo de investigación y estudio.

Por lo anterior, el enfoque cualitativo busca que la investigación tome un sentido serio del entorno social, sin perder de vista el problema de investigación, dedicando esfuerzos a su comprensión y estudio, el cual se dinamiza en el entendido de relacionar conceptos teóricos desde la enseñanza de la historia con la praxis misma que ofrece la realidad donde se desarrolla la investigación y la posible implementación de la historia oral y la narrativa como complemento significativo al ejercicio docente.

Maxwell (2017) explica tres propósitos para comprender el enfoque cualitativo y la pertinencia que tiene en la investigación; el primero, es referente a los sentidos y a las perspectivas que tienen las personas estudiadas y cómo se relaciona esta perspectiva con el mundo, desde los puntos de vista particulares y no sólo desde el del investigador.

Es así como la historia y su constructo mental y colectivo debe buscar un dialogo entre la oficialidad y la crítica reflexiva de sucesos o hechos que impactan en una comunidad; un enfoque que desde la perspectiva cualitativa vincula nuevas voces.

Un segundo propósito, se basa en las perspectivas que tienen los contextos físicos culturales y sociales y que contribuyen a definir ese mismo contexto.

Lo anterior confirma la necesidad de resignificar los contextos de manera integral, pues es a partir del análisis histórico con perspectiva crítica, el que ayuda a que la historia oral a través de las narrativas construya nuevos contextos y escenarios con visiones de la realidad más concretas, sin dejar de ser legítimas.

Por último, lo referente a los procesos específicos en la modificación que puede haber de estos fenómenos frente a las relaciones existentes y personas objeto de estudio.

Con lo anterior, se puede evidenciar la pertinencia y relevancia que tiene el enfoque metodológico de orden cualitativo en la presente investigación, donde se analiza de manera contextual primero, las tensiones macrocurriculares en la enseñanza de la historia en Colombia; segundo, las relaciones de la política pública con el PEI o Proyecto Educativo Institucional; tercero, los aportes que pueda hacer la narrativa a la historia oral en la cátedra de la historia; y por último, proponer aportes de la narrativa, en los niveles curriculares como metodología articuladora en la historia oral, con la cátedra de la historia en la educación media.

3.3 MÉTODO

La continuidad metodológica que se da en esta investigación sugiere la implementación de un método, el cual se ajuste a las necesidades propias dentro del cumplimiento de los objetivos de investigación, por lo que a continuación se explicará, cómo la narrativa implementada como método, proporciona aportes significativos a la misma.

Las narrativas presentadas en los relatos emancipatorios marxistas, propuestas a su vez por Tarcus (2008), son el origen que dan cuenta de cómo se empieza a dar un enfoque narrativo y biográfico a los fenómenos sociales, retornando como centro de este proceso al actor mismo que los ha vivido y a la voz de los sujetos que dan cuenta de este cambio de paradigma, que traspone el positivismo de la época y que se evidencia en la crisis de la modernidad con la disolución del sujeto.

La educación y la construcción curricular son categorías de análisis que se presentan como fenómenos sociales, donde la participación de comunidades y culturas tiene un carácter de construcción y reconstrucción continua, por lo que la validez de este método permite valorar las subjetividades en la resignificación de ámbitos sociales, culturales y académicos inmersos en la cátedra de la historia en Colombia.

Dentro de lo que se conoce como vertiente cualitativa, el desarrollo de la investigación social, específicamente dentro del contexto educativo, ha tomado fuerza con el método narrativo el cual, para este caso específico, será implementado como parte de la ruta metodológica.

Pues a partir de lo anterior es el contexto educativo donde se determinan las características e impactos que va a tener la historia oral en la conformación de la cátedra de la historia en Colombia.

La propuesta epistemológica de tipo metódico tomada desde la narrativa, permite que la investigación de índole social y cultural se haga sobre una comunidad y contexto determinado o sobre un sujeto en particular, teniendo como elementos principales los ámbitos interpretativos de la realidad, característica fundamental también del enfoque cualitativo; lo que permite evidenciar una corresponsabilidad en la ruta metodológica.

Cómo lo plantea Bolívar (2002), estas prácticas de investigación metodológica implican mucho más que estudiar grabar o recolectar historias o relatos, pues la investigación narrativa como método requiere evidencias plausibles de tipo interpretativo y un pensamiento disciplinado frente a las maneras como se interpreta una realidad, para este caso específico la educativa y curricular.

Blanco (2011) propone que el método narrativo permite evidenciar ciertas características socio demográficas o socioeconómicas que se complementan y reafirman no solo desde el conocimiento situado, sino que también, desde una forma diferente de hacer historia y que se complementa de manera ideal con la historia oral y las metodologías aplicadas para el proceso enseñanza aprendizaje de la misma. Estos relatos personales permiten identificar contextos históricos y sociales de manera más detallada y particular en la realidad académica.

De esta manera el método narrativo proporciona un relato de tal como se vivieron experiencias pasadas y el cual involucra de manera subjetiva las visiones que cotidianamente se crearon en el pasado y que se re significan dándole un sentido crítico y propositivo en el presente, lo anterior contado siempre desde la voz de quienes intervinieron en esa realidad como lo explica Clandinin y Connelly (1990).

Son precisamente estas visiones emancipatorias que se dan en los relatos y narraciones los que proporcionan una integralidad a la enseñanza de la cátedra de la historia en Colombia, referenciando vivencias y contextos particulares de cada región y que muestran una realidad más completa de la historia.

3.4 POBLACIÓN PARTICIPANTE DE LA INVESTIGACIÓN

Los participantes determinados como población de estudio fueron definidos de acuerdo a las características asignadas a la muestra de esta misma población elegida, la cual fue sometida a algunos criterios de validez, que se estipularon con antelación.

Para este caso, la participación de docentes fue necesaria, dado que están inmersos en el proceso de ejecución curricular que ya se viene dando y darán luces para la posible resignificación curricular en el ámbito del proceso de enseñanza aprendizaje del área de la historia, a partir de las narrativas dentro de la historia oral en educación media.

Para Arias (2012) la población se define como sujetos, los cuales en su conjunto pueden tener características similares o comunes y este grupo de población puede ser finito o infinito de igual forma, Mejía (2005) plantea que la población debe tener unos elementos de estudio específicos y que deben estar delimitados según el investigador y según el estudio o fines propios de la investigación.

Esta tesis plantea referenciar al docente dentro de la gestión curricular, como un constructor activo del mismo, pues aporta conocimientos propios de la práctica pedagógica, identificando necesidades de su contexto educativo, en el que los procesos macro, meso y micro curriculares fortalecen o limitan los principios pragmáticos y teóricos en la interpretación cualitativa que tiene la historia oral, para la construcción de la cátedra de la historia en Colombia.

La tríada necesaria para un efectivo proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto educativo y de las actuales políticas públicas nacionales se consolida en la articulación efectiva de los estudiantes, los docentes y los padres de familia.

En esta investigación serán los docentes, padres de familia y estudiantes de grado decimo y once; quienes a partir de su rol central en este proceso permitan apreciar de manera más amplia la posibilidad de estructurar a nivel macro, meso y micro curricular las características que tienen las narrativas dentro de la historia oral en la cátedra de la historia en Colombia.

Pues son los docentes, como lo amplía en sus tesis teóricas Alvarado (2019) quienes logran establecer el hilo articulador entre las políticas públicas nacionales, las cuales para esta investigación se denominan macrocurriculares, con los elementos prácticos dentro del aula acá referenciados como microcurriculares.

Por lo anterior, para la presente investigación se contará con la población objeto de estudio de cuatro (4) docentes participantes que orientan el área de ciencias sociales, ciencias políticas y económicas de las cuatro (4) instituciones públicas del municipio de Ventaquemada en Boyacá.

La selección de los docentes que participaron se realizó con su consentimiento y obedeciendo a los criterios definidos para la aplicación de los instrumentos según como consta

en acta número 16 de 2023 del Comité de Ética, Bioética e Integridad científica de la investigación CEBIC, los cuales son nombrados a continuación.

Frente al método de recolección de información, se realizará a través del uso de la narrativa pedagógica como instrumento de obtención de la misma, pues es, a partir del diálogo y la socialización de saberes y experiencias en el ámbito educativo, como se evidenciará la participación o no, de la historia oral en la enseñanza de la historia en la educación media en Colombia.

Por lo anterior, se solicitó a los 4 rectores, de las 4 instituciones de educación pública de básica secundaria y media del municipio de Ventaquemada en Boyacá, a través de las autorizaciones, el aval para disponer de la participación de algunos docentes del área de Ciencias sociales, padres de familia y estudiantes, los cuales cumplieran con los criterios de selección abajo mencionados.

Para definir la cantidad de participantes se realizó el análisis, según los siguientes criterios: en las 4 instituciones públicas se cuenta con un total de 14 docentes del área de Ciencias Sociales, equivalente al 100%; de ellos 4 fueron seleccionados teniendo en cuenta los criterios de selección, específicamente quienes pertenecían al consejo académico; es decir, el 35% de los docentes del área, de las 4 instituciones.

De igual manera y bajo el criterio de selección de padres de familia se tomaron los padres de familia de grado 10° y 11° que pertenecen al consejo de padres, por lo que se tomara la autorización de 4 padres de familia de los 8 que cumplen este criterio, equivalente al 50% de ellos.

Para el caso de los estudiantes, la selección se basa en su elección ante consejo directivo, por lo que la cantidad de estudiantes es de 4 jóvenes, 1 por cada institución educativa.

3.4.1. Criterios de selección para docentes

- Que él o la docente tenga la voluntad consentida de ofrecer información a la presente investigación.
- Que oriente el área de ciencias sociales, políticas o económicas en grados décimo y once (educación media).
- Que cuente con al menos tres (3) años de experiencia trabajando en la institución educativa y orientando el área de ciencias sociales.
- Que sea miembro del consejo académico.
- Que sea conocedor (a) del plan de área específico de ciencias sociales, consagrado en el PEI institucional.

3.4.2. Criterios de selección para padres de familia

- Que sea acudiente o padre de familia de un estudiante que curse grado décimo o undécimo
- Que haya asistido a todas las entregas de informes.
- Que sea miembro del concejo de padres.

3.4.3. Criterios de selección para estudiantes

- Que sea estudiante de alguna de las 4 instituciones públicas de Ventaquemada.
- Que sea estudiante de educación media, grados décimo y undécimo.
- Que sea estudiante desde hace tres años o más de la institución educativa
- Que sea representante al concejo directivo.

3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

El enfoque cualitativo contempla técnicas en la recolección y análisis de información, junto con instrumentos que integran al desarrollo de la investigación momentos metodológicos, los cuales buscan responder a los fines de los objetivos, tanto al general como a los específicos.

Rodríguez (2003), ya específicamente para abordar las estrategias metodológicas que se plasman en la investigación, plantea la necesidad de dar respuesta o contextualizar la pregunta investigativa.

De acuerdo a las características propias del objeto de estudio, se define dentro de las técnicas e instrumentos, cuatro momentos centrales que se explicaran a continuación:

Un primer momento referencia la construcción conceptual, la cual fue escrita desde el estado de la cuestión y desde el marco conceptual, discriminando a manera de categorías un análisis consolidado de lo ya escrito frente al ejercicio investigación y el tema de esta tesis.

En un segundo momento, se construirán los instrumentos y se implementarán en la recolección de la información, los cuales serán aplicados a la población seleccionada (docentes), estos instrumentos son el Flashback y la narrativa enmarcada o también denominada caja china; dentro del análisis de la historia oral en la cátedra de la historia, desde las narrativas.

El tercer momento metodológico abarca el análisis de la información después de haber sido realizada la recolección de la misma.

Por último, el cuarto momento dentro de la ruta metodológica, contempla lo referente al análisis documental abordando como insumo central. La implementación del software Atlas.ti, es de gran utilidad al permitir hacer un análisis subjetivo y cualitativo de las interpretaciones propias de la información recaudada.

La técnica seleccionada para dar continuidad al desarrollo investigativo de esta tesis, es la definida como narrativa pedagógica pues son los docentes y las docentes quienes a través de su quehacer cotidiano producen saberes, no sólo desde el ámbito teórico sino desde la experiencia misma.

Suárez (2021) menciona la importancia de este método, al poder generar registros desde la narrativa pedagógica permite identificar a nivel macrocurricular las relaciones o tensiones existentes entre las políticas públicas y la enseñanza de la historia en la educación media.

De igual manera a nivel mesocurricular permite articular de mejor manera los contenidos consignados en los planes de estudio del Proyecto Educativo Institucional PEI. con la intención de materializar desde la comprensión estos contenidos en el aula, específicamente en el área historia, utilizando como recurso metodológico la narrativa y la historia oral. Siempre buscando una integralidad

Pero definitivamente a nivel microcurricular es donde el quehacer docente se expresa de manera más evidente y son las narrativas pedagógicas las que van a permitir como técnica, una reflexión continua de las visiones históricas tradicionales y la posibilidad de ampliar esta visión histórica de la realidad

Los instrumentos definidos para la recolección de la información para esta tesis son el Flashback y la narración enmarcada, los cuales posibilitan una resignificación y análisis curricular, tomando como referente la consolidación de la cátedra de la historia en Colombia.

También, permiten repensar la práctica docente y volver a diseñar experiencias que sean valiosas para los estudiantes a partir de ese análisis que se hace referente a las experiencias vividas.

Hay un rasgo fundamental en las narrativas pedagógicas que tiene que ver con la sistematicidad, es decir, poder lograr que este ejercicio describa lo qué pasa en el contexto histórico, pero también en la realidad actual. Proporciona a su vez, un punto de partida desde donde pensamos la historia y desde donde manejamos las nuevas prácticas de la historia y hacia dónde las queremos orientar las mismas, siempre pensando en contexto y de manera integral.

Por lo anterior, el investigador se interna en el contexto específico, para describir sentimientos, vivencias y nociones que tienen los docentes de ciencias sociales frente a los procesos metodológicos y pedagógicos de la enseñanza de la historia, así como el rol que ellos desempeñan en este quehacer cotidiano y en el cuestionamiento curricular.

3.6 CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL

La problematización definida en el tema de investigación conllevó a realizar una búsqueda y posterior referenciación de las categorías de análisis, de esta manera, definir la pertinencia y necesidad de desarrollar la resignificación curricular desde el uso de narrativas en la enseñanza de la historia, específicamente desde la historia oral; para esto, se dio inicio a una búsqueda desde las teorías inductivas, partiendo de una visión hermenéutica en el ámbito internacional y nacional.

En el documento de Marín(2018) cita las afirmaciones de Ebeling (2005), en donde se determina que “el término hermenéutica designa la ciencia o el arte de interpretación con los siguientes significados: 1) expresar, en el sentido de afirmar, hablar; 2) explicar, qué significa interpretar, aclarar, y 3) traducir, que quiere decir trasladar. Según esto, la interpretación y comprensión de los documentos, textos e investigaciones realizadas, dan cuenta de realidades sociales que ofrece la perspectiva hermenéutica en el análisis documental” (pp.131-132).

Por lo anterior, Marín (2013) señala:

La hermenéutica como enfoque epistemológico y metodológico de las ciencias sociales, consiste en interpretar, por vía de reconstrucción, en qué sentido un acto individual es manifestación de la vida integral, es decir del mundo de la vida, ya que todo acontecimiento no posee significado alguno con independencia el tiempo y de la historia (p. 134).

Comprendiendo lo anterior se justifica la importancia fundamental de resignificar la historia y la narrativa en la historia oral desde la realidad educativa actual, lo cual se refleja en la construcción del estado del arte y del marco conceptual ya abordados anteriormente.

Esta construcción conceptual de referencia del abordaje realizado desde las diversas teorías inductivas, las cuales aportan a través del análisis documental con el cumplimiento del objetivo específico número uno y número dos de esta investigación y permiten a su vez reconocer las tensiones en el macrocurrículo, presentes en las políticas públicas para la enseñanza de la cátedra de la historia, además de identificar las narrativas sobre las relaciones entre políticas públicas para la enseñanza de la cátedra con la concreción mesocurricular a través el PEI y su aplicación en el área de historia a nivel microcurricular específicamente en el aula.

3.7 INSTRUMENTOS APLICADOS EN LA INVESTIGACIÓN

La técnica narrativa como método se centra en el lenguaje hablado, pero es este lenguaje el que también sirve para revelar y comprender pensamientos, sentimientos e historias, los cuales, a través del paso por los instrumentos, permiten realizar un análisis reflexivos y críticos de las opiniones de los cuatro (4) docentes seleccionados, cuatro (4) estudiantes y cuatro (4) padres de familia, que están inmersos en el contexto educativo de la enseñanza de la historia.

Los instrumentos seleccionados se adecúan entonces a la necesidad metodológica, por lo tanto, es el Flashback y en la narración enmarcada o también conocida como la historia dentro de

la historia, los instrumentos que van a permitir una riqueza informativa y analizar subjetivamente lo consignado en ellos con el análisis de información, lo anterior referenciando a Sánchez (2020).

3.7.1 *Flashback*

En este orden de ideas, es el flashback uno de los instrumentos seleccionados para la recolección de información, la cual procede de la población seleccionada en la investigación, para este caso seis docentes de las cuatro instituciones públicas de Ventaquemada.

Uno de los criterios para implementar el flashback, es definir el qué se quiere contar y el cómo se quiere contar, en función de esto, hay que usar un orden u otro orden en las historias. Hay historias, por ejemplo, que exigen un orden cronológico en el cual el narrador va descubriendo la historia al mismo tiempo que los personajes.

Existe dentro de este instrumento otro tipo de características históricas, donde la historia se quiebra, es decir genera un avance hacia el futuro o un regreso al pasado y es en este regreso donde el flashback toma relevancia como instrumento.

El flashback es la voz inglesa para lo que se conoce en español como Analepsia y es un recurso que en realidad lo que hace es evocar un acontecimiento del pasado con el objetivo de qué el narrador pueda reconstruir lo que ocurrió hace algún tiempo y de esta forma, poder entender lo que está ocurriendo en el momento actual en la historia que está contando, según Huyer (2017). El flashback se conoce también como evocación retrospectiva y es un instrumento que se ha venido utilizando frecuentemente en literatura para realizar análisis históricos más completos.

Como instrumento de recolección histórica, sirve para interrumpir la narración del tiempo real del relato y así pasar a contar algo que ocurrió tiempo atrás. Este regreso rápido al pasado permite hacer un análisis rápido en el presente de lo que ocurrió en el pasado o tiempo atrás.

Por lo anterior es el Flashback una escena corta que intercalamos en el presente de nuestra historia para mostrar algo que pasó hace un tiempo y que explica lo que está ocurriendo en la actualidad, siempre apoyado de lenguaje, de la oralidad, desde la narrativa, pero con una visión crítica, constructiva y reflexiva del presente, por lo que es un instrumento ideal para potenciar el método narrativo.

Este instrumento se aplicará a los seis (6) docentes que se seleccionaron según los criterios ya definidos con anterioridad, los cuales laboran y ejercen su quehacer en las cuatro instituciones públicas del municipio de Ventaquemada en Boyacá y que orientan en educación media, en los grados décimo (10º) y undécimo (11º) y con quienes se aplicará el instrumento del Flash Back y la narrativa enmarcada.

Este instrumento permitirá abordar el objetivo específico número tres de una manera integral y arrojará las conclusiones o reflexiones a que haya lugar desde un análisis cualitativo.

3.7.2 Narración enmarcada o historia dentro de la historia

La narración enmarcada o historia dentro de la historia, consiste en incluir varios relatos dentro de una trama histórica principal de esa misma línea argumental histórica y a su vez, pueden abrazar otras historias, al igual que una caja china, nombre que también recibe este instrumento o recurso.

Este instrumento fue seleccionado para abordar desde la investigación las diversas visiones que tienen los docentes frente a los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia en el currículo, en este sentido es este instrumento el que entra a fortalecer el método narrativo sustentado en esta tesis.

Una de las características que tiene la narración enmarcada es que se aplica a un grupo de relatos y puede ser útil al tener como insumo varias historias que se entrelazan entre sí, es decir

que se parte de una idea central o historia y dentro de ella se van a ir introduciendo esas pequeñas historias.

Esta historia central en la narrativa enmarcada se denomina relato marco, mientras que los relatos que la componen internamente se denominan relatos enmarcados o narraciones enmarcadas.

Por lo anterior, la historia enmarcada es otra manera de mostrar a los estudiantes e incluso a los docentes una nueva manera de ver la historia desde la narración, desde la oralidad, alejándose un poco de la historia lineal y unidireccional y pasar a generar una cohesión narrativa que permite tener visiones de más de una realidad histórica.

De igual manera este instrumento ayuda a enriquecer la historia oficial con apartados paralelos que se relacionan entre sí y que permiten vincular de manera más participativa otros enfoques históricos.

Este instrumento requiere de un alto nivel de compromiso, pues el docente como narrador participante debe recolectar la mayor información, la cual permite entender y develar la situación estudiada en el ámbito histórico y la relación con el entorno.

Con referencia al sujeto inmerso en el contexto, para este caso el educativo, dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia y teniendo como lugar de encuentro un ámbito comunicativo, se analizará esta realidad.

Allí la palabra y la oralidad servirán de vehículo principal para que se convierta en una experiencia personalizada. Lo anterior teniendo como referencia las ideas de Alonso (1999).

INSTRUMENTOS IMPLEMENTADO OBJETIVO ESPECÍFICO N.º 3

FLASHBACK Y NARRACIÓN ENMARCADA

El flashback es una técnica que se implementa en su mayoría en la literatura, cine y televisión y que, como instrumento novedoso para esta investigación, cumple con los criterios para ser implementado dentro del análisis de la narrativa y la historia oral en el escenario educativo, pues consiste en alterar la secuencia cronológica de la historia para poder describir y reflexionar sobre distintos momentos del pasado propio de una historia o de un personaje.

El propósito fundamental de la implementación de este instrumento en esta investigación surge por la necesidad de desarrollar en amplia medida el objetivo específico número tres, pues se busca generar lineamientos microcurricular de la narrativa en la historia oral, con la cátedra de la historia en el aula, en educación media. Lo anterior, desde el reconocimiento de la historia oral de manera sincrónica y separar nociones diacrónicas temporales de la construcción tanto histórica como historiográfica.

El formato del instrumento consta de 4 preguntas abiertas previamente validadas, para los docentes, para el caso de padres de familia, 3 preguntas y para los estudiantes de 10º y 11º, 3 preguntas, que buscan desde la oralidad y la narrativa pedagógica, en el caso de los docentes, se exprese de manera libre y fluida el contexto histórico en que se desarrolló su proceso de aprendizaje de la historia oficial que recibieron en la familia, el bachillerato y o la formación universitaria y cómo se compara desde el instrumento del flashback una reflexión crítica y real de las características propias de la historia en el ámbito escolar de tipo profesional.

La narración enmarcada o historia dentro de la historia, consiste en incluir varios relatos dentro de una trama histórica principal de esa misma línea argumental histórica y a su vez, pueden abrazar otras historias, al igual que una caja china, nombre que también recibe este instrumento o recurso.

Este instrumento, fue seleccionado para abordar desde la investigación las diversas visiones que tienen los docentes, los padres de familia y los estudiantes de grado 10° y 11°, frente a los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia en el currículo, en este sentido es este instrumento el que entra a fortalecer el método narrativo sustentado en esta tesis.

Una de las características que tiene la narración enmarcada es que se aplica a un grupo de relatos y puede ser útil al tener como insumo varias historias que se entrelazan entre sí, es decir que se parte de una idea central o historia y dentro de ella se van a ir introduciendo esas pequeñas historias.

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN FLASHBACK Y NARRACION ENMARCADA, DOCENTES

El flashback o analepsis, es una técnica que se implementa en su mayoría en la literatura, cine y televisión y que, como instrumento novedoso para esta investigación, cumple con los criterios para ser implementado dentro del análisis de la narrativa y la historia oral en el escenario educativo. Alterando la secuencia cronológica de la historia personal, para poder describir y reflexionar sobre distintos momentos en escenarios familiares o académicos.

La narración enmarcada o historia dentro de la historia, consiste en incluir varios relatos dentro de una trama histórica principal de esa misma línea argumental histórica y a su vez, pueden abrazar otras historias, al igual que una caja china, nombre que también recibe este instrumento o recurso.

Objetivo: Generar una visión y opinión real y concreta sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje de la Historia y así, proponer lineamientos microcurriculares de la narrativa en la historia oral, con la cátedra de la historia en el aula, en educación media.

Metodología: Para el desarrollo y respuesta de las preguntas planteadas se hará uso de herramientas tecnológicas como el celular o grabadora de voz, con el fin de recolectar de forma verbal las impresiones y reflexiones propias de cada pregunta, para posteriormente ser tratadas y analizadas como insumo de información.

PREGUNTAS

1) ¿Recuerda cómo se le impartió el área de Historia o Ciencias Sociales en su bachillerato y formación universitaria? ¿Qué características diferenciales puede identificar en estos dos escenarios formativos?

2). A manera de ejemplo, ¿cómo recibió la enseñanza del eje temático “La Violencia” en grado once y cómo enseña usted ese mismo eje en la actualidad? Proponga un cambio significativo de tipo curricular para potenciar este tema.

3). Realizando una retrospectiva temporal ¿Qué tipo de historia oral narrada recuerda que le hayan contado , que sea diferente o paralela a la visión de la historia tradicional? Puede ser en el ámbito local, regional o nacional.

4). Remontándose al inicio de su labor docente y en lo referente a la enseñanza de la historia ha visto o percibido algún cambio o evolución en el modelo curricular frente a la manera de enseñar la historia específicamente en los grados 10° y 11°.

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN FLASHBACK Y NARRACIÓN

ENMARCADA, PADRES DE FAMILIA

El flashback o analepsis, es una técnica que se implementa en su mayoría en la literatura, cine y televisión y que, como instrumento novedoso para esta investigación, cumple con los

criterios para ser implementado dentro del análisis de la narrativa y la historia oral en el escenario educativo. Alterando la secuencia cronológica de la historia personal, para poder describir y reflexionar sobre distintos momentos en escenarios familiares o académicos.

La narración enmarcada o historia dentro de la historia, consiste en incluir varios relatos dentro de una trama histórica principal de esa misma línea argumental histórica y a su vez, pueden abrazar otras historias, al igual que una caja china, nombre que también recibe este instrumento o recurso.

Objetivo: Generar una visión y opinión real y concreta sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje de la Historia y así, proponer lineamientos microcurriculares de la narrativa en la historia oral, con la cátedra de la historia en el aula, en educación media.

Metodología: Para el desarrollo y respuesta de las preguntas planteadas se hará uso de herramientas tecnológicas como el celular o grabadora de voz, con el fin de recolectar de forma verbal las impresiones y reflexiones propias de cada pregunta, para posteriormente ser tratadas y analizadas como insumo de información.

PREGUNTAS

- 1). Retomando su infancia o adolescencia, ¿recuerda usted alguna historia que le contaran sus padres, tíos o abuelos y que la relacione con la historia que se le enseñó, según esa historia que elementos coinciden o se diferencian de la versión oficial de la historia?
- 2). ¿Qué historia de la que le contaron ha transmitido a sus hijos?, descríbala por favor.
- 3). ¿Cree usted importante que se mantengan las tradiciones orales en la narración de historias propias de su región?

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN FLASHBACK Y NARRACIÓN

ENMARCADA, ESTUDIANTES 10º-11º

El flashback o analepsis, es una técnica que se implementa en su mayoría en la literatura, cine y televisión y que, como instrumento novedoso para esta investigación, cumple con los criterios para ser implementado dentro del análisis de la narrativa y la historia oral en el escenario educativo. Alterando la secuencia cronológica de la historia personal, para poder describir y reflexionar sobre distintos momentos en escenarios familiares o académicos.

La narración enmarcada o historia dentro de la historia, consiste en incluir varios relatos dentro de una trama histórica principal de esa misma línea argumental histórica y a su vez, pueden abrazar otras historias, al igual que una caja china, nombre que también recibe este instrumento o recurso.

Objetivo: Generar una visión y opinión real y concreta sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje de la Historia y así, proponer lineamientos microcurriculares de la narrativa en la historia oral, con la cátedra de la historia en el aula, en educación media.

Metodología: Para el desarrollo y respuesta de las preguntas planteadas se hará uso de herramientas tecnológicas como el celular o grabadora de voz, con el fin de recolectar de forma verbal las impresiones y reflexiones propias de cada pregunta, para posteriormente ser tratadas y analizadas como insumo de información.

PREGUNTAS

1). ¿Recuerda cómo le enseñaron historia en primaria? Haga un recuento de cómo se le enseñó esa historia y cómo fue su proceso en secundaria, compare estos procesos de enseñanza señalando las diferencias o similitudes.

2). En este mismo recuento explique si en algún tema se vinculó la historia oral o la narrativa para argumentar o complementar alguna temática dentro del área de ciencias sociales específicamente la historia.

3). Recuerde si en años anteriores algún familiar le ha contado una historia que se pueda comparar con las enseñanzas o temáticas recibidas en su institución en la clase de ciencias sociales en el área de historia, cuéntenos si esa historia coincide con la vista en clases o en qué se diferencia.

3.8 DESARROLLO DE MOMENTOS METODOLÓGICOS

3.8.1. Momento uno, análisis de información.

Luego de la recolección de información a través de los instrumentos y técnicas de investigación utilizadas para la presente tesis, se procede a generar una sistematización acerca de las reflexiones de la experiencia implementada en la población de estudio.

Es así como la luz de la información recolectada por parte de los docentes de ciencias sociales seleccionados se interpreta críticamente, reordenando y reconstruyendo lo referente a la significación curricular desde los niveles de concreción macro, meso y micro.

Docentes que es importante mencionar orientan las ciencias sociales en la educación media, es decir en los grados décimos y undécimos, caracterizando la relación y pertinencia que tiene el uso de la historia oral y la narrativa en la consolidación de la cátedra de la historia en Colombia y sus reflexiones.

Dentro de este proceso, la sistematización desde el análisis cualitativo y subjetivo de la experiencia o del análisis de los instrumentos de Flashback y de narrativa enmarcada, se pretende comprender una o más posturas de la temática que sean planteadas por la población seleccionada objeto de estudio los cuales permiten construir un espacio integrador de estos instrumentos en el análisis cualitativo e interpretativo de la misma sistematización. Abordando el cumplimiento del objetivo específico número tres, referenciados en apartados anteriores.

3.8.2. Momento dos, análisis documental

La técnica implementada en la presente investigación, consiste en la escrita, la cual se apropia desde el instrumento de análisis documental, el cual genera un proceso de revisión frente a contenidos propios de las categorías de análisis, permitiendo dar desarrollo y cumplimiento al objetivo específico uno: reconocer las tensiones en el macrocurrículo, presentes en las políticas públicas para la enseñanza de la cátedra de la historia.

Siguiendo lo descrito por Sánchez (2018) en lo referente a las fuentes documentales que presentan aportes en cuanto a la información que tienen mayor relevancia en el proceso de investigación, este proceso documental debe entonces ordenarse, clasificarse y analizarse según la visión, enfoques y objetivos que tiene la investigación.

Es así como el análisis documental definido como instrumento de investigación depende de soportes de análisis del mismo documento, estos pueden ser en papel físico, electrónico o audiovisual, pero se debe tener en cuenta que generen un análisis externo y un análisis interno formal, donde el documento que se va a analizar y por consiguiente el análisis interno o análisis de contenido, determinan la temática o la información que se ha elegido. Estos dos pasos son importantes para realizar un análisis documental más completo.

Una de las ventajas del análisis documental, es que, al tomar los aportes textuales, conceptuales o literarios, estos pueden ser anteriores al año en que se realiza la investigación, o se puede realizar a manera de proyección, teniendo en cuenta los resultados hacia años posteriores.

Tabla 2. Matriz de análisis documental implementada

Título del proyecto		Narrativas Curriculares Sobre la Historia Oral en la Cátedra de la Historia en Colombia para la Educación Media.						
Autor		Dany Arturo Quintero Rojas						
Fecha de elaboración								
Última fecha de actualización								
ANÁLISIS TEMÁTICO				ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO				NOTAS IMPORTANTES
Item	TEMAS	SUBTEMAS	POBLACIÓN	REFERENCIAS APA	AÑO	RESUMEN	CONCLUSIONES	
1								
2								
3								
4								

Nota: Fuente de Elaboración propia

A continuación, se plantea el esquema del proceso de análisis documental para la investigación:

Figura 3

Figura 3. Análisis documental



Nota: fuente de elaboración propia

El instrumento de análisis documental define un procedimiento para identificar el objetivo de búsqueda, es decir cuál es la finalidad de la investigación, de igual manera, se debe determinar el muestreo donde se identifican los documentos que se van a analizar, para posteriormente, enumerar, ordenar y sistematizar aquellas unidades de análisis contenidas en las reglas de codificación. Por último, el análisis de datos se define para el caso específico de esta investigación a partir de un análisis descriptivo inferencial.

Como herramienta e instrumento metódico fundamental para el desarrollo de esta investigación en cuanto al análisis documental se contó con el programa ATLAS.ti, pues a partir de este software de uso tecnológico y técnico se busca organizar, analizar e interpretar la información de la investigación que para este caso es de corte cualitativo.

Este programa a su vez, permite trabajar en una organización de grandes cantidades de información obtenida desde formatos digitales agregados a la interfaz del mismo, permitiendo comparaciones y contrastes de información, optimizando los tiempos que se requieren para un

análisis cualitativo que, para este caso, se darán referentes en el macrocurrículo, el mesocurrículo y el microcurrículo, desde las políticas públicas educativas, pasando por el proyecto educativo institucional PEI. y, por último, por el desarrollo de la historia oral en el aula, a partir de las narrativas.

De esta manera el análisis documental desde el programa ATLAS.ti, fortalece a su vez el desarrollo del primer y segundo objetivo general de esta investigación ampliando el desarrollo analítico de algunas de las categorías inductivas.

CAPÍTULO IV

4

RESULTADOS

Para la presentación y análisis de resultados en este apartado, se describe y analiza la interacción de la información frente a las categorías inductiva logradas desde la matriz de análisis documental de doble entrada, por lo tanto, se describirá en orden de formulación los tres objetivos específicos definidos para la presente investigación, vinculando las categorías y sus categorías analizadas desde el software ATLAS. Ti, posteriormente con el análisis cualitativo y crítico poder establecer vacíos dentro de estas categorías y posibles categorías emergentes.

4.1 Descripción de resultados Objetivo Específico 1

Tabla 3. Descripción y análisis objetivo específico 1.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1		
1. Reconocer las tensiones en el macrocurrículo, presentes en las políticas públicas colombianas hasta el año 2017 para la enseñanza de la cátedra de la historia.		
DOCUMENTOS POLÍTICAS PÚBLICAS	TÉCNICA INSTRUMENTO	CATEGORÍAS
*Políticas Públicas Nacionales Ley 115 de 1994 *Estándares curriculares Ciencias Sociales *Ley 1874 de 2017: Cátedra de la historia	Técnica Escrita Revisión Documental Matriz de análisis documental de doble entrada	1. Convergencias y puntos de encuentro entre los tres documentos. 2. Tensiones, polaridad entre los documentos. 3. Contradicciones entre la teoría y diferencias en la práctica. 4. Vacíos de conocimiento

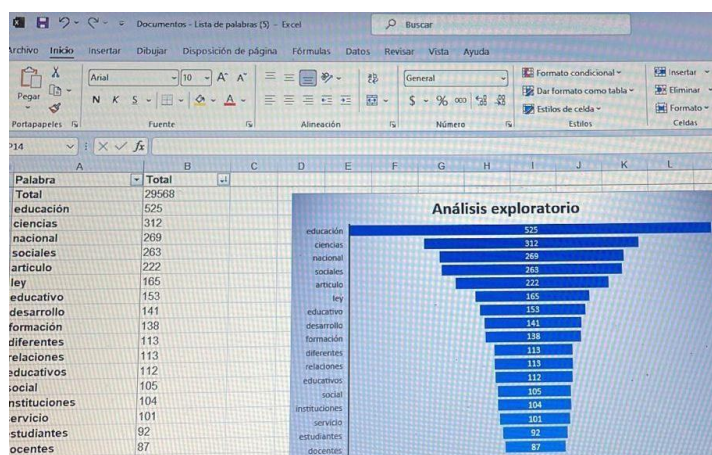
Nota: Fuente de elaboración propia

Para el análisis y abordaje de este objetivo, se diseñó y realizó una matriz de análisis documental que utilizó descriptores abiertos Peña y Pirela(2007) ; González y Sadier(2019), dentro de la cual se tomaron como referente tres categorías macrocurriculares que se analizaron críticamente desde el análisis propio, identificando y reconociendo las convergencias y puntos de

encuentro entre los tres documentos, las tensiones y polaridad entre los mismos y las contradicciones entre la teoría y diferencias en la práctica.

Extraídos los datos, se procedió a codificar los siguientes documentos: Ley 115 de 1994, los Estándares Básicos de Competencias o Estándares Curriculares de las Ciencias sociales y la Ley 1874 de 2017 o Ley de la cátedra de la enseñanza de la historia en Colombia, en el software ATLAS.ti, lo que sustentó, un análisis crítico sobre los énfasis, las similitudes, los cuestionamientos entre las categorías inductivas.

Figura 4. Análisis exploratorio



Nota: figura de elaboración propia

Por lo anterior, en el desarrollo de este objetivo, se desarrollan a manera de categorías el marco normativo y procedimental emanado desde documentos nacionales, los cuales son los referentes a las políticas públicas los cuales son: la Ley 115 de 1994, la Ley 1874 del 2017, referente a la enseñanza obligatoria de la cátedra de la historia y un tercer documento, referente a los estándares básicos de competencias curriculares.

Analizando a partir de estos documentos de políticas públicas dentro de las categorías científicas, convergencias o puntos de encuentro entre los tres documentos, así como las

tensiones, contradicciones y vacíos de conocimiento, que se referencian desde el macrocurrículo, relacionados con la enseñanza de la cátedra historia en Colombia.

Para tal fin, dentro del método de la narrativa pedagógica se introdujo la implementación de la matriz de análisis documental de doble entrada, la cual, permite una interacción documental que se refleja en el análisis crítico descrito a continuación.

Así mismo la implementación del software ATLAS.ti, permite un análisis cualitativo desde las co-ocurrencias presentadas en el análisis documental conjugando estos análisis de codificación con un análisis crítico y propositivo de la realidad educativa nacional.

Dentro del Marco de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, como referente macrocurricular de las políticas públicas colombianas, en el título IV, capítulo uno, artículo 72 y 73, se referencia al Plan Decenal de Educación, pues es en este plan decenal que inició en 1996 hasta el 2005, posteriormente del 2006 al 2015 y luego del 2016 al 2025 dónde se deben adoptar estrategias educativas que evidencien una mejora continua en el sistema educativo.

Ya en el artículo 73 se especifica la relación que tiene el PEI o Proyecto Educativo Institucional, dentro de la Ley 115 de 1994, la cual promulga una formación integral del educando a partir de la implementación institucional de un proyecto educativo, que plantea entre otros aspectos, principios, fines, recursos docentes, didácticos, los cuales son necesarios en una estrategia pedagógica a partir del sistema de gestión.

En el párrafo del artículo 73, se especifica que el proyecto educativo institucional, debe responder a las necesidades contextuales y situaciones particulares de los educandos frente a la comunidad local, frente a la región y al país; el cual, a su vez debe ser concreto, factible y evaluable.

Por lo tanto, se genera una convergencia directa entre la Ley 115 de 1994 y los estándares básicos de competencias de las ciencias sociales, los cuales plantean como objetivo, el manejo de conocimientos propios de esta área, que deben estar enmarcados en las relaciones con la historia, la cultura, las relaciones espaciales y ambientales y las relaciones ético-políticas.

Dentro de los estándares curriculares de la Ciencias Sociales, se plantea una estructura general compuesta por tres subtemas: la primera, las relaciones con la historia y la cultura, segundo, las relaciones espaciales y ambientales y, por último, las relaciones ético-políticas. Estos subtemas representan las relaciones y a su vez, presentan acciones de pensamiento y producción de conocimiento del área y la conexión que hay, entre diferentes disciplinas que las constituyen, las cuales, se han integrado a los ejes generadores de los lineamientos curriculares de las ciencias sociales y tienen coherencia y concordancia con lo estipulado en el parágrafo del artículo 73.

En este orden de ideas, la pertinencia que tiene la vinculación de la historia oral y específicamente la enseñanza de la cátedra de la historia en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales se puede evidenciar en el primer eje básico que se integra en este estándar, lo referente a las relaciones con la historia y la cultura, pero diverge con la Ley 115, pues esta, específica que debe ser referenciado desde lo local lo regional y lo del país.

Por lo anterior, debe ser necesario que converjan ante esto, la Ley 1874 del 2017 o Ley de la enseñanza obligatoria de la cátedra de la historia en Colombia, donde uno de los objetivos específicamente en el literal *b*, plantea desarrollar pensamiento crítico a través de la comprensión de procesos históricos y sociales de nuestro país en el contexto americano y mundial.

En este orden de ideas, de manera estructural La Ley 115 estipula que el PEI, debe ser contextual, por ende, los estándares básicos de competencias de las ciencias sociales generan tres

ejes básicos de las relaciones que se presentan en estos contenidos, una de ellas es la relación con la historia y la cultura, la cual nuevamente se evidencia en la necesidad del cumplimiento de los objetivos que plantea la Ley 1874/2017.

Ante esta necesidad macrocurricular, la historia oral y la enseñanza de la cátedra de la historia, pueden llegar a fortalecer estos procesos curriculares, en el entendido, de satisfacer los objetivos y las necesidades contextuales de cada institución educativa, la cual para el caso de las cuatro instituciones de Ventaquemada, plantean un vacío teórico y procedimental en cuanto a la enseñanza de la historia, pues vinculan de manera transversal pero implícita, procesos históricos al área de ciencias sociales.

El modelo curricular actual de las Ciencias sociales, desde estos procesos históricos, los retoma como la simple mención de fechas, héroes o acontecimientos y no desde procesos críticos e impactos y fenómenos históricos de orden local, o regional, generando un vacío y sobre todo, una tendencia estandarizada hacia un modelo repetitivo y memorístico en la enseñanza de la historia en Colombia. Lo cual se convierte en una tensión a referenciar.

Este mismo Marco legal de la Ley 115 plantea en su artículo 76, al currículo como un conjunto de criterios, de programas, planes de estudio y metodologías que de manera articulada contribuyen, para que se dé una formación integral y a su vez, una construcción cultural de identidad nacional, local y regional en los estudiantes, asimismo, el concepto de currículo que plantea esta Ley, hace referencia a los recursos humanos, es decir a la comunidad educativa, también, recursos académicos y físicos los cuales son necesarios para poner en práctica las políticas públicas nacionales y llevar a cabo un proyecto educativo institucional más completo.

Por lo tanto, el currículo en este capítulo II, de la Ley 115, referencia a nivel macrocurricular la necesidad y obligatoriedad, que las políticas públicas nacionales, tengan una

relación directa con el mesocurrículo a través del proyecto educativo institucional o PEI.

Señalando una convergencia directa entre la Ley 115 y el PEI.

Una tensión identificada en el artículo 77 de la Ley 115 de 1994, es lo relacionado con la autonomía escolar, porque si bien existen unos límites fijados en esta Ley, el Proyecto Educativo Institucional y en general las instituciones educativas, gozan de una autonomía para organizar áreas fundamentales del conocimiento según el nivel de formación de los estudiantes, por lo que debe plantearse un comité o grupo de docentes que a través de las narrativas pedagógicas dialogan frente a la pertinencia de áreas o contenidos apropiados para su contexto geográfico y social.

Asimismo, pueden las instituciones a través del PEI, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la Ley y adaptar algunas áreas según las necesidades contextuales de regiones o características particulares de las mismas, adoptando metodologías de enseñanza y organizando de esta forma actividades culturales académicas y formativas según los lineamientos del MEN.

Es por esto, que el escenario articulador desde las políticas públicas macrocurriculares, está abierto a nutrirse, tanto de los estándares y lineamientos curriculares, como de la misma Ley 1874 de 2017, pues la autonomía que se deja explícita en el artículo 77, permite la resignificación constante del currículo de acuerdo a las necesidades contextuales la enseñanza de la historia en Colombia como área independiente de las ciencias sociales y a la historia oral, como instrumento metodológico, que permite aterrizar los contenidos de los lineamientos y estándares curriculares de las ciencias sociales en los espacios concretos donde están las instituciones educativas.

Lo anterior, permite una formación integral, que responde a los objetivos de la Ley de la enseñanza obligatoria de la historia en Colombia como disciplina integrada a los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, en el entendido de que estos objetivos buscan contribuir y reforzar la identidad nacional, además desarrollar un pensamiento crítico desde los procesos históricos y sociales del país y promover la formación de una memoria histórica.

El parágrafo del artículo 77 especifica también, como las Secretarías de educación departamentales o distritales son responsables de generar asesorías para el diseño, resignificación y desarrollo del currículo de las instituciones educativas, basados en el entendido de la autonomía institucional, donde los entes departamentos pueden aportar criterios de contenidos históricos propios del departamento y de cada municipio para el desarrollo, apropiación y comprensión de la historia desde las realidades locales.

Con respecto al diseño de los lineamientos generales en los procesos curriculares de la educación formal para básica secundaria y media, la Ley 115 de 1994, deja explícitamente citado en el artículo 78, cómo los establecimientos educativos, deben estar regidos bajo este marco legal y se converge también con la relación que tienen los lineamientos curriculares con el Proyecto Educativo Institucional, pues es allí, donde se materializan los planes de estudio según los objetivos de cada grado, por niveles y áreas; asimismo, la metodología, la distribución de los tiempos de estas asignaturas y los criterios de evaluación.

Por lo anterior, se evidencia un proceso articulado entre la Ley 115 de 1994 y los estándares curriculares básicos de competencias y por último con los objetivos presentes en la Ley 1874 del 2017 y permiten, como lo indica el artículo 79 de la Ley 115, estructurar un plan de estudios y de áreas que pueda vincular la enseñanza de la historia como área obligatoria que forma parte del currículo de los establecimientos educativos acordando contenidos que se

relacionan directamente con los estándares curriculares y que se deben materializar en el aula teniendo presente siempre lo dispuesto en la normativa legal vigente.

Dentro de la dirección, administración, inspección y vigilancia, para el sistema educativo, es la nación la que tiene el rol fundamental y es el de velar porque el servicio y derecho a la educación se brinde de manera óptima y oportuna; en el título VIII, capítulo uno en los artículos 146 y 147, se dejan claras las competencias que tiene el congreso de la República para dictar las normas generales, así como los objetivos y criterios que regulan a la educación como servicio público con función social.

Además de esto, son también las entidades territoriales que, desde la dirección y administración estatal, cumplen con las funciones que tiene el Ministerio de Educación Nacional, consagrados en el artículo 148 de este mismo capítulo.

Estas funciones, especialmente las descritas en el literal *d*, toman importancia para el caso de la presente investigación, en cuanto hace referencia al establecimiento de los indicadores de logros curriculares en la educación formal, los cuales se fijan para cada grado de los niveles educativos, a su vez literal *e* plantea la función que tiene las instituciones de fomentar las innovaciones curriculares y pedagógicas en el marco de la política y la planeación.

Es por lo anterior, que corresponde al nivel de concreción macrocurricular, definir los lineamientos que incluyen contenidos, ejes temáticos, estrategias, metodológicas y modelos de evaluación que vayan en concordancia con los objetivos planteados por la Ley 1874 de 2017, referentes a la enseñanza obligatoria de la cátedra de la historia en Colombia.

Es también, labor tanto de los docentes, como de los investigadores pedagógicos del contexto educativo y de la academia, fomentar innovaciones curriculares y pedagógicas que fortalezcan las competencias de pensamiento crítico y formación ciudadana, criterios que plantea

la enseñanza de la historia en Colombia y aunado a esto, permitir la inclusión de la historia oral como categoría teórica y metodológica emergente, la cual permita contextualizar realidades locales de orden histórico.

La pertinencia y relevancia del presente ejercicio de investigación, se justifica desde el análisis macrocurricular, permitiendo la vinculación de la historia oral dentro de la cátedra de la historia en Colombia y toma asiento jurídico, en cuanto a las normativas estatales de las políticas públicas, específicamente lo referenciado en el anterior marco legal, permitiendo abrir un sendero de construcción epistemológica y práctica para una resignificación curricular en la cátedra de la historia y en la historia oral como herramienta contextual, que fortalece esta implementación.

Y aunque el esquema directriz desde la Ley 115 de 1994, plantea una normativa educativa en las políticas públicas, también relega funciones a las secretarías departamentales y distritales de educación como lo demuestra lo consagrado en el artículo 151 de la Ley General de Educación, permitiendo que estos organismos hagan sus veces y ejerzan dentro del territorio de jurisdicción las acciones necesarias para que estas políticas cumplan con las metas fijadas desde el servicio educativo.

Dentro de la enunciación del artículo 151, para la presente investigación toma fuerza el literal *d*, el cual plantea, que dentro de las entidades territoriales se debe fomentar la investigación, la innovación y el desarrollo de currículos, métodos y medios pedagógicos. Es importante recalcar, que este literal sirve de sustento y converge con la necesidad de vincular una investigación innovadora en el desarrollo de los currículos, por lo que la Ley 1874 del 2017, junto con los estándares curriculares básicos de competencias en las ciencias sociales, son las

categorías macrocurriculares idóneas para implementar acertadamente la cátedra de la historia en Colombia.

A su vez el literal e, plantea que el respectivo territorio o entidad territorial, diseñe proponga y ponga en marcha, programas que se requieran para mejorar la eficiencia y la calidad de la educación, así como su cobertura; la anterior función, puede nutrirse de los componentes históricos y los objetivos enmarcados en la Ley 1874 de diciembre de 2017, pues contribuyen a promover una formación de una identidad nacional, que reconozca la diversidad histórica, étnica y cultural de la nación colombiana.

Estándares curriculares

Los estándares curriculares de las Ciencias sociales, se convierten en un derrotero que permiten que los niños, niñas y jóvenes comprendan de manera interdisciplinaria, desde el saber y el saber hacer, la conformación del mundo, de las sociedades y de los seres humanos, pero, sobre todo, las relaciones socioculturales, históricas de su propio país y de su entorno social.

Esta descripción planteada desde el portal Colombia aprende, lugar de la Web, donde reposan los estándares curriculares de competencias básicas en las Ciencias sociales, permiten entender cómo el estudiante debe tener una mirada integradora entre la sociedad, el ser humano y el ambiente, en un campo histórico. Desde estas competencias se referencian las diferentes disciplinas, que hacen parte de las Ciencias sociales, tales como: la historia, la antropología, la geografía, la economía, la topología, la sociología, la política, la psicología, la lingüística, entre otras.

Una de las propuestas contenidas en los estándares de competencias, que se enfatiza en las Ciencias sociales, es lo referente a la comprensión de los estudiantes sobre su identidad como colombianos y sobre su país en el pasado; es aquí, donde el contexto histórico toma relevancia en

cuanto a las relaciones que tiene con la historia con la cultura, definiendo los nexos que tiene con el pasado y cómo se pueden ubicar en distintos momentos del tiempo, para analizar la diversidad de los puntos de vista y los tipos de saberes adquiridos en las culturas durante el tiempo.

Los estándares básicos de competencias de las Ciencias sociales, están definidos en sus contenidos para ser abordados de a dos grados, es decir, sexto y séptimo, otros para octavo y noveno y los últimos para los grados de interés en esta investigación, que son los de la educación media, es decir grados décimos y once.

Para la educación media, los estándares centran su intención formativa en formular proyectos, planteando temas o problemas de investigación, delimitando los mismos, justificando la importancia de la investigación que proponen y describiendo metodologías para el abordaje de la misma, esta metodología está relacionada con la historia y las culturas dentro del manejo de los conocimientos.

Una tensión identificada como vacío dentro de los ejes conceptuales que tienen estos estándares para grado 10° y 11°, es que su análisis está centrado en el contexto histórico, con temáticas como lo son el proceso constitutivo del Frente Nacional, el narcotráfico, la Guerra Fría, las revoluciones en América Latina, los grupos étnicos de Colombia, la globalización y a las corrientes o manifestaciones artísticas del siglo XX; pero ningún eje conceptual o teórico, busca que dentro de la formulación de estos proyectos se vinculen estas mismas temáticas a un escenario local, pues es necesario reconocer que los impactos positivos o negativos del contexto histórico en el mundo, tienen de una u otra forma un impacto en la mentalidad colectiva en la localidad.

Lo anterior, evidencia una desarticulación holística en la enseñanza de la historia, dentro de la formación en la educación básica secundaria y media y genera una contradicción con lo

estipulado en las políticas públicas educativas macrocurriculares, referenciados en el marco legal de la Ley 115 de 1994 y también una contradicción con los objetivos planteados en la Ley 1874 del 2017 de la enseñanza obligatoria de la historia en Colombia, porque si bien existe una línea del tiempo y unos acontecimientos y hechos que se convierten en referentes o hitos históricos, es necesario que este conocimiento se ubique de manera más local y que proponga una formación crítica de tipo histórico en el aula.

Desde los estándares de Ciencias sociales se motiva a los educadores o maestros a desarrollar las competencias en científicas, con un compromiso constante, que vincula la comunidad educativa en general para lograr de esta manera, cambiar las prácticas de recibir y repetir información, pero es en la realidad y en la evidencia de los contenidos donde hay una ruptura, no sólo conceptual, sino procedimental, en la forma en que se enseña la historia en Colombia.

Porque es necesario desde una visión crítica, que el estudiante tome una posición frente a un hecho histórico, que comprometa la creación de espacios de debate y de participación de cada estudiante en este análisis histórico, no sólo de orden mundial o nacional, sino local, de contexto, proponiendo y facilitando que la acción crítica de estos niños, niñas y jóvenes se dé también, fuera de las clases o del aula, que pueda ir más allá de la institución escolar, de modo que puedan vivir en la cotidianidad sus procesos de aprendizaje, relacionando y evidenciando fenómenos históricos que puedan comprender de mejor forma en su entorno.

Ley 1874 de diciembre de 2017

El artículo primero de esta Ley, que establece la cátedra de la historia como área independiente de las Ciencias Sociales, tiene por objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia como una disciplina independiente, pero afín con los lineamientos

curriculares de las ciencias sociales y la educación básica y media y por lo tanto los ocho artículos que la componen modifican parcialmente la Ley General de educación o Ley 115 de 1994.

En el ámbito macrocurricular, el contexto de una Ley como esta, permite situar en una jerarquía normativa muy alta, pues al ser Ley es de obligatorio cumplimiento, en consecuencia, se deben buscar las estrategias idóneas para que los objetivos contenidos en la misma, puedan articularse teóricamente y prácticamente con los estándares básicos de competencias de las Ciencias sociales y sus lineamientos.

Esta Ley 1874, tiene tres objetivos centrales, el primero, es contribuir con la formación de una identidad nacional, que reconozca la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, para ellos es necesario reconocer que los procesos de formación histórica han estado enmarcados por un paradigma positivista, que plantea una identidad nacional, desde la historia de los héroes, los hechos, los museos y las fechas, características que no deben ser retomadas, pues si bien, la memoria es necesaria, los procesos de formación en el área historia no se deben convertir en un fin, sino en un medio, para lograr un análisis más total.

En concordancia con lo anterior, se continúa con el análisis del segundo objetivo estipulado en el literal *b*, del artículo uno, de la Ley 1874 de 2017, donde se busca desarrollar el pensamiento crítico, a través de la comprensión de procesos históricos y sociales de nuestro país en el contexto americano y mundial, por lo que la connotación de promover un pensamiento crítico se vuelve central, no sólo en este objetivo, sino en el análisis comprensivo de los lineamientos y contenidos teóricos propuestos desde los estándares básicos. Hallando acá una convergencia entre la Ley y los Estándares Básicos de Competencias.

También, es fundamental reconocer, que este proceso de articulación, de acomodación y de significación de contenidos, se debe priorizar desde la misma Institución Educativa, planteando la normativa propuesta en la Ley 115 o Ley General de Educación, quien otorga la autonomía institucional para resignificar un plan de estudios o la implementación de una nueva área de acuerdo con las necesidades reales del contexto.

El tercer objetivo consagrado en esta Ley, consiste en promover la formación de una memoria histórica, que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país, esta memoria histórica debe estar enmarcada, no sólo desde una visión del país, sino la relación que hay entre la sociedad y el territorio, lo que conlleva a una particularización de las microhistorias, propias del contexto de cada institución, para posteriormente realizar un análisis crítico y reflexivo de todas las características inmersas en ese proceso, ayudando con esto, a proponer una cátedra de la historia que vincule las voces no escuchadas, la historia de abajo, la cual tiene la misma validez que la historia oficial y debe hacer parte de la memoria histórica.

Un elemento importante que contiene la Ley 1874 de 2017, es la modificación que se hace al artículo 21 de la Ley 115 de 1994, en cuanto a los objetivos específicos de la educación básica primaria, la cual para dar continuidad con los objetivos de formación de básica secundaria y media, busca que se genere una iniciación en el conocimiento crítico de la historia en Colombia, así como la diversidad étnica, social y cultural como nación, lo cual permite una articulación armónica entre los contenidos de la básica primaria y la transición hacia la educación secundaria, promoviendo una postura crítica, reflexiva y propositiva de los contenidos históricos.

Por lo anterior, se reflejan algunos vacíos teóricos y prácticos, en cuanto a la nueva visión crítica de la enseñanza de la historia en Colombia. Estos vacíos, se ven reflejados en la ausencia

y construcción tardía e inconclusa de los lineamientos curriculares para la implementación de la cátedra de Historia. Así mismo, la desarticulación de los temarios de contextos locales que se pueden dar desde las entidades territoriales y donde se desconocen las historias orales, las narrativas pedagógicas y el análisis contextual de las voces no escuchadas

La ausencia de directrices teóricas y metodológicas a nivel macrocurricular en la enseñanza de la cátedra de la historia, se convierten en una categoría emergente que permite proponer desde los componentes curriculares de los lineamientos, un nuevo escenario formativo y de conocimiento de la historia oral en el aula propiciando la implementación de la historia oral en el currículo de la cátedra de la historia.

Para básica primaria, básica secundaria y media, este último nivel de formación es retomado en la Ley 115 de 1994 en el literal *h*, el cual es modificado por la Ley 1874 y donde queda dispuesto de la siguiente manera: el estudio científico de la historia nacional, latinoamericana y mundial debe estar apoyado por la comprensión y análisis crítico de los procesos sociales de nuestro país en el contexto continental y mundial.

El artículo cuarto de la Ley 1874, adiciona un párrafo en el artículo 23 de la Ley General de Educación, en lo referente a las áreas obligatorias y fundamentales, dónde se impone la cátedra de la historia como una disciplina independiente en su asignación, pero regulada por los lineamientos curriculares de las Ciencias sociales, vinculándola al currículo, sin que se afecte la intensidad horaria en áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje.

Con lo contenido de este párrafo se abre la posibilidad que desde la autonomía institucional se vincule al área de historia como asignatura obligatoria, siempre y cuando su asignación académica no interrumpa la intensidad horaria de otras áreas fundamentales.

Convergen de esta manera, en el marco normativo, la necesidad que los lineamientos curriculares de las Ciencias sociales estandarizados bajo una serie de contenidos temáticos, tenga que vincular activa y formativamente a la educación en historia de Colombia, dentro de las competencias básicas que deben tener los niños, niñas y jóvenes, que se forman en básica primaria y en educación secundaria y media en Colombia.

El artículo quinto de la Ley 1874 de 2017, adiciona un párrafo al artículo 30 de la Ley 115 de 1994 y plantea objetivos específicos para la educación media, por lo que es importante resaltar, que este artículo influye directamente en la presente investigación, en cuanto plantea que los estudios históricos de Colombia integrados a las Ciencias sociales a qué se refiere el literal *h* del artículo 22 de la Ley 115, pondrán énfasis en la memoria de las dinámicas del conflicto de paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientado a la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera.

Se establece en el artículo seis de la Ley 1874, la conformación de una comisión asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia en Colombia, este será un órgano consultivo para la construcción de los documentos que orientan el diseño curricular de las instituciones del país y quedarán reflejados como adición al artículo 78 de la Ley 115 1994, en cuanto a la regulación del currículo.

El artículo séptimo, aborda lo relacionado con el plan de estudios y se adiciona como párrafo al artículo 79 de la Ley 115 de 1994, promulgando el desarrollo de su autonomía en los establecimientos educativos, quienes adecuarán sus Proyectos Educativos Institucionales PEI, para el cumplimiento de lo preceptuado en esa Ley y en relación con la enseñanza de la historia de Colombia como disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias sociales que elaboró el Ministerio de Educación Nacional.

Lo anterior demuestra que hay un diálogo armónico entre las políticas públicas macrocurriculares del país, al hacer la transición hacia el mesocurrículo y la resignificación curricular propuesta en los Proyectos Educativos Institucionales, los cuales, deben modificar sus planes de estudios e institucionalizar la cátedra de la historia como área fundamental dentro de las Ciencias sociales.

Es facultad del consejo académico de cada institución, resignificar a partir de las narrativas pedagógicas y de los diálogos entre pares, cómo se van a abordar los contenidos, las metodologías y procesos de evaluación formativa, dentro de los referentes en la enseñanza de la cátedra de la historia en Colombia.

Por último, el artículo octavo, menciona su promulgación y deroga todas las normas que le sean contrarias.

4.2 Descripción de resultados Objetivo Específico 2

Tabla 4. Descripción de resultados Objetivo Específico 2

OBJETIVO ESPECÍFICO 2		
Identificar las narrativas sobre las relaciones entre políticas públicas para la enseñanza de la cátedra con la concreción mesocurricular a través el PEI y su aplicación en el área de historia en la educación media.		
DOCUMENTOS MESOCURRICULARES	TÉCNICA INSTRUMENTO	CATEGORIAS
*PEI (Proyecto Educativo Institucional) *Planes de Ajuste Curricular *DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) Ciencias Sociales	Técnica Escrita Revisión Documental Matriz de análisis documental de doble entrada	1. Convergencias y puntos de encuentro entre los tres documentos. 2. Tensiones, polaridad entre los documentos. 3. Contradicciones entre la teoría y diferencias en la práctica. 4. Vacíos de conocimiento

Nota: Fuente de elaboración propia

Para lograr una comprensión crítica del objetivo específico número dos, se diseñó y realizó una matriz de análisis documental que utilizó descriptores abiertos, tal como lo señala Peña y Pirela(2007) ; González y Sadier (2019), dentro de la cual se tomaron como referente tres categorías que se analizaron críticamente desde el análisis propio, identificando y reconociendo las convergencias y puntos de encuentro entre los tres documentos de la concreción mesocurricular, las tensiones y polaridad entre los mismos y las contradicciones entre la teoría y diferencias en la práctica.

Extraídos los datos, se procedió a codificar los siguientes documentos: los cuatro PEI o Proyectos Educativos Institucionales de los cuatro establecimientos educativos del municipio de Ventaquemada, así como los Planes de Ajuste Curricular y los DBA o Derechos Básicos de Aprendizaje Ciencias Sociales, vinculados en el software ATLAS.ti, lo que sustentó, un análisis crítico sobre los énfasis, las similitudes, los cuestionamientos entre las categorías inductivas.

Las narrativas en los procesos pedagógicos permiten generar un análisis dialógico, entre las experiencias metodológicas, didácticas y conceptuales del quehacer docente al interior de las instituciones educativas, por lo tanto, es importante resaltar la necesidad de generar espacios comunes, que permitan socializar la relaciones entre las políticas públicas para la enseñanza de la cátedra de la historia, con la concreción mesocurricular a través del Proyecto Educativo Institucional PEI.

Al analizar de manera estructural los componentes macrocurriculares en las políticas públicas educativas de Colombia y fijar la relación a nivel mesocurricular con los Proyectos Educativos Institucionales, se evidencia específicamente para la enseñanza de la historia en Colombia algunas tensiones importantes por nombrar.

Entre estas tensiones está, que cuando se tomó la decisión de enseñar historia dentro del marco de las Ciencias sociales en Colombia no se incluyeron dentro de los estándares curriculares buenos materiales pedagógicos o guías para los maestros y para la enseñanza de la historia, por lo que se volvió parte de un conjunto más o menos caótico, que se llamó Ciencias sociales.

Y es fundamental señalar acá, que son estos estándares curriculares los que guían una correcta armonización entre las políticas públicas colombianas y los Proyectos Educativos Institucionales, por lo que, desde allí, ya se genera un vacío no sólo conceptual sino procedimental en la enseñanza de la historia en Colombia.

En este sentido, se logra analizar los Proyectos Educativos Institucionales de las cuatro instituciones educativas públicas del municipio de Ventaquemada y poder contextualizar los mismos, en torno a la realidad nacional y las políticas públicas propias de nuestro país.

Se encuentran características generales en la presentación de los cuatro Proyectos Educativos Institucionales pues los parámetros o criterios de su conformación están determinados precisamente, por una serie de lineamientos y criterios técnicos, emanados desde el Ministerio de Educación Nacional y bajo las cuales se debe crear y resignificar continuamente los PEI.

Figura 5. Diagrama Sankey, análisis documental.



Nota: figura de elaboración propia. Creado de ATLAS. Ti 9.0

El Proyecto Educativo Institucional, es fundamentalmente la declaración del sueño que busca una institución educativa, así mismo, es una declaración del norte, del horizonte institucional y en últimas, lo que define la identidad propia de una institución educativa.

Según la Ley 115 de 1994 en su artículo 73 se explica, que cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello, encaminado a cumplir con las disposiciones de la Ley acá mencionada y sus reglamentos.

De igual manera, en el artículo 14 del Decreto 1860 de 1994 se dan a conocer los contenidos que debe abarcar el Proyecto Educativo Institucional que dan validez a consagrado en la Ley General de Educación. Es importante para el análisis del Proyecto Educativo Institucional, tener como referente el marco legal, pues a nivel macrocurricular, es la norma guía que permite que el proyecto educativo sea acorde con las políticas públicas nacionales.

El proceso de la resignificación del PEI desde las políticas públicas nacionales basa su estructura en las necesidades educativas expuestas en el ejercicio de análisis de la Guía 34, la cual es una herramienta de autoevaluación que evidencia debilidades y desafíos propios de cada institución, evaluando las gestiones que conforma el PEI.

Uno de los objetivos principales del PEI es ayudar a la comunidad educativa a innovar en los procesos pedagógicos, institucionales y administrativos, es preciso también decir que el proyecto es local y se debe ajustar a las necesidades del contexto, sin olvidar que debe ir en concordancia con la normatividad de las políticas nacionales.

Para el desarrollo y fundamentación de un Proyecto Educativo Institucional se cuenta con cuatro aspectos fundamentales llamados Gestiones, las cuales se nutren de componentes, estas son: Gestión Directiva, Gestión Académica, Gestión Administrativa y financiera y Gestión Comunitaria. Dentro del análisis documental realizado a los PEI de las 4 instituciones públicas de Ventaquemada en Boyacá, todas tienen dentro de la estructura constitutiva las cuatro gestiones así:

La primera gestión para mencionar es la gestión directiva, desde allí se fortalece el desarrollo de liderazgo claro y compartido, que conduzca al equipo humano de la institución a trabajar de manera conjunta, bajo los principios y valores comunes por el cumplimiento de la misión y visión y de los objetivos de la institución, esta gestión está compuesta por seis componentes.

El primero, es el direccionamiento estratégico y horizonte institucional, que consiste en establecer los lineamientos que orientan la acción institucional en todos y cada uno de los ámbitos del trabajo, proponiendo un planeamiento estratégico en función de la visión, los valores institucionales, el conocimiento y la apropiación hacia el direccionamiento.

Este componente, se refiere al direccionamiento estratégico, propone la implementación de las herramientas esenciales para liderar, articular y coordinar todas las acciones institucionales, sus criterios funcionales son, el liderazgo, articulación de planes, proyectos, acciones y estrategias pedagógicas.

El tercer componente, es el del gobierno escolar, el cual busca favorecer la participación en la toma de decisiones en la institución, sus criterios constitutivos son: el Consejo directivo, el Consejo académico, el Consejo estudiantil y el Consejo de padres de familia, la Comisión de evaluación y promoción y el comité de convivencia.

Como cuarto componente esta la cultura institucional, el cual busca dar sentido, reconocimiento y legitimidad a las funciones institucionales, sus criterios constitutivos son: los mecanismos de comunicación, el trabajo en equipo, el reconocimiento de logros, la identificación y divulgación de buenas prácticas.

El quinto componente, es el clima escolar, donde se genera un ambiente sano y agradable, que propicia el desarrollo de los estudiantes, los criterios constitutivos son: pertinencia y participación en el ambiente físico, inducción a los nuevos estudiantes, motivación hacia el aprendizaje, manual de convivencia, actividades extracurriculares y bienestar de estudiantes.

El componente número seis, es el que tiene que ver con las relaciones en el entorno, esta se define al coordinar esfuerzos entre el establecimiento y otros estamentos, para cumplir su misión y lograr los objetivos específicos del PEI y su plan de mejoramiento institucional, los criterios constitutivos son: padres de familia, autoridades educativas, otras instituciones y el sector productivo.

La segunda gestión, es la académica la cual comprende el conjunto de procesos mediante los cuales se definen y orientan los diferentes componentes curriculares que apoyan una participación pedagógica, está compuesta por cuatro criterios constitutivos, explicados a continuación.

El primer criterio, es el diseño pedagógico, en el cual se define lo que los estudiantes van a aprender; sus componentes son: el plan de estudios, el enfoque metodológico, los recursos para el aprendizaje y la jornada escolar.

El segundo criterio, es el relacionado con las prácticas pedagógicas, las cuales corresponden a la organización de actividades que la institución educativa pueda implementar, para que los estudiantes aprendan y comprendan contenidos, desarrollando sus competencias, planteados como opciones didácticas, asignaturas y proyectos transversales.

Como tercer criterio, se encuentra la gestión del aula, es aquí donde se concretan los actos de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, sus componentes son: la relación y estilo pedagógico, la planeación de clases y evaluación en el aula.

El seguimiento académico es el cuarto criterio, es acá donde se definen los resultados de las actividades en términos de asistencia y comprensión de contenidos y competencia, sus componentes son: seguimiento a los resultados académicos, uso pedagógico de las evaluaciones externas y actividades de recuperación.

La tercera gestión, es la gestión administrativa y financiera, la cual abarca lo relacionado con el manejo de los recursos humanos, las finanzas y los recursos físicos que hacen parte de los criterios de calidad, esta gestión está conformada por cinco procesos definidos de la siguiente manera.

El primer proceso, es el apoyo a la gestión académica, que consiste en el acompañamiento necesario en los procesos de matrícula, boletines y carpetas, sus componentes son: proceso de matrícula, archivo académico y boletines de calificaciones.

Como segundo proceso, está la administración de la planta física y de los recursos, este proceso busca garantizar las buenas condiciones de la infraestructura y de dotación para una adecuada prestación del servicio educativo, sus componentes son: mantenimiento, adecuación y embellecimiento de la planta física.

La administración de servicios complementarios le compete al tercer proceso, el cual, busca asegurar cual es la necesidad de servicios complementarios, disposiciones en la institución educativa para la asistencia de los estudiantes, servicio de transporte, restaurante, cafetería y salud.

En el cuarto proceso se ubica lo referente al talento humano y busca garantizar buenas condiciones de trabajo y desarrollo profesional a las personas vinculadas al establecimiento educativo ofreciendo inducción, formación y capacitación constante.

Quinto proceso: contempla el apoyo financiero y contable para el adecuado desarrollo de las actividades del establecimiento educativo, los criterios que lo componen son: presupuesto anual de fondo de servicios educativos, contabilidad de ingresos y gastos y control fiscal.

La última gestión, es la gestión de la comunidad, la cual busca hacer seguimiento y mejora al ámbito referente a las relaciones contextuales, así mismo mejorar las interacciones que tiene la institución con el medio social y productivo dónde está inscrita, de acuerdo con el contexto geográfico, esta gestión está conformada por cuatro procesos descritos a continuación.

El primer proceso, aborda la inclusión, la cual busca que todos los estudiantes independientemente de su situación social, cultural o económica reciban una atención apropiada

y pertinente que corresponda a sus expectativas, sus prioridades son la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales y personas pertenecientes a comunidades marginadas.

Segundo proceso: proyección a la comunidad, es poner a la disposición de la comunidad educativa el conjunto de servicios educativos, para apoyar su bienestar sus componentes son: escuelas de padres, lugar de servicios a la comunidad, uso de la planta física, y medios de servicio social.

La convivencia es el tercer proceso y consiste en promover la participación consiente y armónica a través del apoyo a la institución educativa, que favorezca una sana convivencia, basada en el respeto por los demás, la tolerancia y la valoración de diferencias; sus componentes son: participación de estudiantes y padres de familia, asamblea y Consejo de padres.

Como cuarto proceso, tenemos la prevención de riesgos que consiste en disponer de estrategias para prevenir posibles riesgos que podrían afectar el buen funcionamiento en la institución y el bienestar de la comunidad; sus componentes son: prevención de riesgos físicos y psicosociales y programas de seguridad.

En general todos los procesos y componentes son importantes y se relacionan de manera integral dentro del PEI, es fundamental que se nutra de información contextual en cuanto al tipo de población, ubicación geográfica, significación histórica, estratificación social, condiciones medioambientales, modelos productivos de la región o de la localidad, características que permiten tener una idea más amplia del contexto sociocultural de la población.

De igual manera este insumo contextual, permite modelar de mejor manera el currículo, los planes de estudio y las metodologías referentes al proceso de enseñanza aprendizaje de la

historia y de la cátedra de la historia en Colombia tomando como referente la historia oral y vinculando de manera participativa a toda la comunidad educativa.

En el diagnóstico se determina el contexto interno y externo de la institución educativa y se definen las necesidades, oportunidades, amenazas y fortalezas que permitirán establecer objetivos estratégicos claros y precisos para cada institución educativa, consignados en el PMI o Plan de Mejoramiento Institucional, el cual se desarrolla anualmente.

En la propuesta pedagógica se define el qué y cómo funcionarán los proyectos pedagógicos, si como el enfoque pedagógico, los planes de estudio, las metodologías de enseñanza y evaluación y actividades extracurriculares.

Desde esta perspectiva funcional, la enseñanza de la historia en el aula puede incursionar teórica y metodológicamente para cumplir con los objetivos de la Ley que la rige.

Dentro de los cuatro Proyectos Educativos Institucionales analizados en la presente investigación, tres de ellos plantean las ciencias sociales de manera integral de grado sexto hasta grado once, orientando desde los estándares curriculares temáticas referenciadas a la historia y la geografía de Colombia específicamente y sólo en la institución educativa técnica Puente Piedra los grados 10º y 11º del nivel de educación media, abordan estas temáticas desde las ciencias políticas y la ciencias económicas.

Por lo anterior, se evidencia que no hay una discriminación temática en los procesos de enseñanza de la historia, sino que, de acuerdo a los ejes temáticos generales desde los estándares curriculares, apenas se mencionan épocas, años o fechas, a manera de hitos históricos, pero no como procesos de partida para un análisis más holístico e integrador y contextual, evidenciando una tensión en la implementación de esta cátedra y un vacío epistemológico y técnico-procedimental.

De igual forma otro vacío identificado, después del análisis documental macrocurricular que se muestra de primera mano, es una desarticulación en el modelo de enseñanza de la historia dentro de las Ciencias sociales, pues los puntos de referencia para la enseñanza de la historia se incluyen dentro de los ejes temáticos de las Ciencias sociales de manera implícita.

Es por esto, que los Proyectos Educativos Institucionales, llegan a jugar un papel fundamental al momento de articular de manera efectiva nuevas visiones históricas en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro de las instituciones, específicamente para la educación media, al moldear y ajustar desde estas políticas públicas, nuevas estrategias curriculares de construcción colectiva de acuerdo al contexto; para que el rol de la reflexión crítica desde la historia oral tome un valor fundamental, desde lo conceptual y académico, desde lo procedimental y metodológico y desde lo actitudinal, en torno a contextos reales.

Cada año lectivo, las instituciones educativas hacen una autoevaluación institucional que arroja conclusiones acerca de los objetivos que alcanzaron y los que no, durante el año escolar, de este proceso evaluativo resultan los planes de mejoramiento o PMI y las modificaciones al Proyecto Educativo Institucional PEI, por lo que es importante hacer el análisis concienzudo frente a las gestiones que lo componen y poder crear espacios donde la narrativa pedagógica socialice y valide las experiencias a fortalecer dentro de la resignificación curricular.

Para esta elaboración o modificación del PEI, es importante que la participación de la comunidad educativa se de en su totalidad, pues incorpora dentro de los organismos al Consejo directivo, Consejo académico, Consejo de estudiantes y Consejo de padres de familia.

Por lo anterior, se hace necesario que la resignificación de los Proyectos Educativos Institucionales se realice de manera integral, con la participación de sus actores. Las cuatro instituciones educativas municipales de Ventaquemada, que son de carácter público, realizan

dentro de las semanas institucionales o de desarrollo institucional, procesos de autoevaluación a partir del desarrollo de la guía 34, la cual se define por gestiones, dentro de las cuales está la académica, la directiva, la administrativa y la comunitaria, permitiendo hacer un seguimiento de los objetivos y metas que tiene la institución.

La Guía 34 se convierte en una herramienta fundamental, no sólo para realizar un diagnóstico, sino para identificar las posibilidades de mejora continua en cada una de estas gestiones, que para el caso específico de la enseñanza de la historia, las instituciones educativas cuentan con una autonomía al momento de replantear, reformular o resignificar los planes de estudio, vinculando a la cátedra como un área independiente, que se integre armónicamente a las Ciencias sociales y las Ciencias humanas, pero sobre todo desde la historia oral como medio conceptual y práctico, pues cuenta con una característica más contextual del entorno.

La modificación del PEI y la resignificación de este, se hace fundamentalmente en concordancia con las condiciones del contexto de las instituciones educativas, pues estas varían según los requerimientos contextuales y son necesarias para lograr el cumplimiento de los objetivos del proyecto educativo institucional.

Por lo tanto, para realizar un diagnóstico actual del PEI se deben observar los cambios del contexto social, político, ambiental, cultural, económico, interno y externo, pues son factores de los que depende el cumplimiento de los objetivos estratégicos enunciados por el PEI.

Para lograr una modificación asertiva es necesario analizar los resultados de la autoevaluación institucional y realizar un diagnóstico del estado actual o el contexto que incluye un análisis dentro del PEI.

La detección de nuevas amenazas, fortalezas y necesidades de la comunidad educativa permiten que se de en la institución la formulación de nuevas estrategias pedagógicas, administrativas, tecnológicas y operativas en el Proyecto Educativo Institucional.

La autoevaluación institucional es realizada por directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia para evaluar los aspectos que dan cuenta de la vida institucional de los centros educativos y cuyo resultado es material de insumo fundamental para la resignificación del PEI.

Tras el análisis particular de cada uno de los Proyectos Educativos Institucionales de los cuatro establecimientos de Ventaquemada, se evidencia que en todos están presentes las cuatro gestiones constitutivas del PEI, aun así en lo referente a la resignificación curricular, la cual se encuentra enmarcada bajo la gestión académica, es poca o nula, la existencia de un proceso dialógico de orden pedagógico que resignifique en esencia el modelo de enseñanza aprendizaje de la historia.

Lo anterior demuestra básicamente que la narrativa pedagógica como instrumento de realimentación en el quehacer docente no está presente al momento de autoevaluar la gestión académica, adicional a esto, ninguna de las cuatro instituciones tiene presente el marco normativo de la Ley 1874 de 2017 o de enseñanza obligatoria de la cátedra de la historia en Colombia, presentando un vacío epistemológico y pragmático en la enseñanza de la historia y mucho menos están presentes procesos referentes a la historia oral dentro de los planes de área revisados dentro de los PEI.

Por otro lado, se hace pertinente la promoción emergente la categoría de la historia oral como elemento teórico y metodológico en la enseñanza de la cátedra obligatoria de la historia en Colombia, proceso que puede ser direccionado desde la gestión directiva en los Proyectos

Educativos Institucionales y que se deben ver reflejados en los componentes curriculares de los PEI, es decir, en la gestión académica.

De esta manera y a partir del análisis documental realizado entre los proyectos educativos institucionales la pertinencia de la gestión académica y la relación curricular que tiene con los Derechos Básicos de Aprendizaje o DBA y con los estándares básicos de competencias de las ciencias sociales, se evidencia una articulación de contenidos, más pertinentes o enfocados hacia el contexto local, independientemente del eje temático, es necesario referenciar impactos locales o visiones históricas contextuales, que permitan hacer un análisis más crítico y propositivo de acuerdo a la realidad de cada institución educativa.

También se hace indispensable recalcar que los niveles de concreción curricular buscan una articulación efectiva desde las políticas públicas nacionales, pasando por el nivel mesocurricular de los Proyectos Educativos Institucionales, los Derechos Básicos de Aprendizaje o DBA y lograr en últimas, abordar contenidos que se comprendan dentro del aula de manera más pertinente.

En cuanto a los contenidos y ejes temáticos históricos estos se deben introducir en los planes de área de forma sistemática donde se puedan ejemplificar no sólo en la vida cotidiana de los estudiantes, sino a través del uso de la oralidad, en la transmisión generacional de vivencias, historias y crónicas, que llegan a reforzar la enseñanza de la historia en Colombia específicamente la cátedra de la historia.

En aras de promover el derecho fundamental a la calidad educativa y fortalecer el desarrollo de conocimientos, habilidades, competencias y valores en los estudiantes y formar personas integrales el Ministerio de Educación Nacional MEN, propone los Derechos Básicos de

Aprendizaje o DBA como un conjunto de aprendizajes estructurantes integrados a cada grado de la educación escolar desde transición hasta grado once.

La presente investigación retoma los Derechos Básicos De Aprendizaje de las ciencias sociales para grados 10° y 11°, es decir para la educación media, los cuales están consignados en el portal web Colombia aprende, y que para la presente investigación sirven como referente teórico y normativo para relacionar desde el análisis documental la injerencia e importancia que estos tienen en el mesocurrículo y en la enseñanza de la cátedra de la historia en Colombia.

Los derechos básicos de aprendizaje en Colombia surgen en el año 2015 en su primera versión o versión 1.0, luego de esta implementación y de la socialización con la comunidad educativa a través de mesas técnicas de discusión en todo el país, se rescatan las fortalezas y se reestructura la discusión como oportunidad para mejorar, dando continuidad con los DBA 2.0.

Los DBA 2.0 son entendidos en su conjunto como una serie de aprendizajes estructurantes que en conjugación con habilidades y actitudes propias de un contexto cultural e histórico del estudiante, edifican el desarrollo integral del mismo.

Es por esto, que los DBA buscan ser de fácil comprensión, tanto para los docentes, como para los padres de familia y otros actores del ámbito educativo, se presentan los DBA también, como aprendizajes enumerados que buscan alcanzar al finalizar el año la socialización de experiencias para que los estudiantes logren los objetivos de trabajo, así mismo, el docente podrá, según sus aprendizajes desarrollar experiencias que aporten al alcance de varios logros.

Lo anterior, enmarca una autonomía en el quehacer docente, para que metodológicamente pueda proponer nuevas formas y escenarios de aprendizaje que lleven a los objetivos, metas y fines de la educación para cada grado, asimismo deja ver entre líneas, la importancia de tener presente los ritmos y los estilos de aprendizaje de los estudiantes en el aula.

Gracias a esta autonomía, se deja abierta una ventana de posibilidades para incorporar teórica y prácticamente la enseñanza de la historia, desde la historia oral, ya que por ser contextual permite ser más significativa.

A continuación se hará un recorrido por los Derechos Básicos De Aprendizaje para grados 10° y 11° permitiendo evidenciar el panorama real de los contenidos y directrices mesocurriculares en la integración de saberes y competencias, como guías para incorporar en los planes de área, así como en los planes de aula y en general en el PEI.

Los dos primeros Derechos Básicos De Aprendizaje de grado décimo, vinculan elementos geográficos y entre las evidencias de aprendizaje buscan explicar, diferenciar, describir, establecer, comparar, proponer y argumentar subtemas que se marcan en el uso de recursos naturales y su impacto en el medio ambiente y la biodiversidad, las semejanzas entre conflictos regionales y nacionales y características de la violencia en el marco del conflicto armado.

Evidenciando de antemano que, aunque tiene elementos históricos, estos son más de tipo temporal que reflexivo o contextual, así mismo para grado 10° estos dos Derechos Básicos De Aprendizaje no vinculen contextos locales o de narrativas de historia oral que bien pueden llegar a incorporarse de manera acertada a estos contenidos y ejes temáticos y que llegan a reforzar la mentalidad colectiva desde la pertinencia vivencial de su entorno, pues todo territorio tiene una historia propia.

El tercer Derecho Básico de Aprendizaje, busca que se comprenda la variedad de culturas en la humanidad y en el mundo, problematizado la discriminación como factor de exclusión este eje temático vincula elementos de ciudadanía y de derechos humanos, los cuales, pueden estar presentes y deben estar presentes, en el Proyecto Educativo Institucional con el fin de rechazar

todas las formas de discriminación y exclusión, aunque sería interesante vincular ejes históricos predominantes que permiten analizar este proceso como de larga duración y no sólo como un fenómeno actual, este ámbito histórico, está ausente tanto en el eje conceptual, como en las evidencias de aprendizaje y en el ejemplo que plantea este DBA.

Para grado 10° el cuarto derecho básico y aprendizaje, busca que el estudiante interprete las funciones que cumplen organismos internacionales entre los estados, figurando de nuevo una connotación geopolítica, mas no histórica de los contenidos propios que este tema puede incluir.

El Quinto y último Derecho Básico de Aprendizaje para grado 10°, busca analizar los conflictos bélicos presentes en la sociedades contemporáneas así como las causas y consecuencias de los mismos y cómo este fenómeno bélico incide en la vida cotidiana de los pueblos, desde una línea del tiempo se plantean acontecimientos como los presentados en el siglo XX, desde la gran Guerra, hasta la Segunda Guerra Mundial y como tuvieron un desarrollo histórico en la humanidad a partir de estos procesos guerreristas.

Éste último Derecho Básico de Aprendizaje, es el que más se enmarca en el ámbito histórico y el cual se presenta en los planes de área de los Proyectos Educativos Institucionales de las cuatro instituciones del municipio Ventaquemada, por lo que sí se evidencia una necesidad clara de armonizar estos procesos mundiales con fenómenos o transformaciones sociales propias del entorno local, esta sería la tarea fundamental que se puede asumir desde el Consejo académico en la gestión académica del PEI, con el apoyo de criterios de resignificación curricular de la enseñanza de la cátedra de la historia en Colombia.

En este mismo sentido los derechos básicos de aprendizaje para grado 11° son cinco, los cuales ya plantean una inmersión más profunda en temáticas de bienestar y supervivencia de la humanidad, a partir de los fenómenos ambientales y los factores políticos, económicos y

sociales, temática de gran pertinencia en la actualidad, pero que a su vez, se puede fortalecer con procesos de historia oral frente al cuidado y conservación del medio natural de los estudiantes y la comunidad educativa en particular.

Un segundo escenario que busca reforzarse a partir de los DBA, es el planteado en el segundo derecho, el cual ya se vincula en mayor medida con lo referente a los conflictos armados y la búsqueda de la paz dentro de los procesos sociales y políticos en Colombia; aunque allí se presenta un vacío epistemológico y pragmático, dado sólo se busca reconocer los conflictos y describir las implicaciones de los mismos, argumentando la búsqueda de la paz, pero no menciona las relaciones históricas que dieron origen a estos procesos de acuerdo a cada territorio, los cuales, pueden servir como referente para un análisis más completo y sobre todo más contextual de este Derecho Básico de Aprendizaje.

Un tercer derecho básico de aprendizaje para grado 11° en la educación media, busca analizar las consecuencias políticas que han tenido algunos conflictos desde finales del siglo XX hasta la actualidad, pero a nivel mundial, estos referentes geopolíticos pretenden caracterizar, reconocer, describir y argumentar las consecuencias sociales que generan los conflictos internacionales.

El cuarto derecho básico de aprendizaje comprende las implicaciones sociales, económicas y políticas de la Guerra Fría y las relaciones que se plantearon en su momento con América Latina.

A su vez, plantea connotaciones de tipo económicas y políticas a nivel mundial con este Derecho Básico de Aprendizaje sería interesante analizar las repercusiones locales de este proceso global.

Por último, el quinto derecho básico de aprendizaje, analiza la globalización como un proceso que se define desde el territorio y a las dinámicas de mercado nacionales y las identidades locales; este escenario temático, es idóneo para identificar dentro de la esfera cultural de la globalización, los procesos de la tradición oral, el impacto que han tenido los medios tecnológicos y masivos, la mundialización del mercado en la en la mentalidad colectiva de un pueblo, así como los conceptos de moda, lenguaje y cultura en general, desde la tradición, la transmisión oral y la narrativa.

Esta investigación a través del análisis documental realiza una descripción crítica sobre la concreción mesocurricular, en este orden de ideas se complementa lo referente a los planes de ajuste curricular, los cuales son adaptaciones individualizadas significativas que buscan una adecuación del currículo oficial, es decir del marco temático y de los ejes conceptuales dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje que se ofrece para todos los grados.

Los planes de ajuste curricular son la evidencia de la autonomía pedagógica que tienen las instituciones y los docentes al momento de contextualizar a los estudiantes en su realidad formativa la cual, estos planes ajustados son necesarios para articular armónicamente los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, de acuerdo a los diversos ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes; es importante citar que, para la presente investigación toma relevancia este concepto de autonomía y ajuste curricular específicamente para los temas referentes a enseñanza de la Historia y a la historia oral.

Para el caso de las cuatro instituciones educativas públicas del municipio de Ventaquemada, estos planes de ajuste curricular toman significancia desde la emergencia sanitaria presentada por el COVID-19, el cual modificó los escenarios formativos y los criterios de evaluación que tradicionalmente se venían abordando.

Fue tras la pandemia que se generaron modificaciones curriculares que permitían el acceso y la transversalización de contenidos para lograr los objetivos educativos planteados en el Proyecto Educativo Institucional y fueron estas instituciones, quienes en su afán de cumplir con los requerimientos académicos, procedimentales y actitudinales en la formación integral de los estudiantes, implementaron de manera asertiva una serie de ajustes curriculares de acuerdo al área, el grado y el nivel de formación de los estudiantes.

La práctica y el quehacer docente tienen una incidencia directa en la formación y acomodación del conocimiento en los estudiantes, por lo tanto, reflexionar sobre este escenario educativo y resignificar el currículo es vital al momento de realizar ajustes y diseños metodológicos, teóricos y formativos para el área de Ciencias sociales, sin olvidar las directrices propias, como los son los estándares presentes en las políticas públicas direccionados por el Ministerio Educación Nacional MEN.

De acuerdo con Blanco (1998), se entienden las adaptaciones curriculares como la serie de procesos y de toma de decisiones a la hora de ajustar un currículo de manera complementaria, por lo tanto, estas adaptaciones deben dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y del grupo en su contexto y se centran en potenciar al máximo, no sólo el desarrollo académico o de competencias sino, el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Picado (2007) afirma lo anterior, sustentando que estas adecuaciones o ajustes curriculares sirven como acomodación del proceso educativo para lograr un conocimiento y algunas actividades metodológicas definidas en el currículo oficial, teniendo como base al docente, quien crea un puente de acercamiento hacia nuevas estrategias didácticas y metodológicas que favorecen y acompañan los estilos de aprendizaje, éstas pueden ser significativas o no significativas.

Dentro de las adaptaciones significativas cabe resaltar que son los ajustes que se realizan dentro de los contenidos temáticos por áreas y criterios de evaluación y son definidas para estudiantes que presentan algún tipo de dificultad cognitiva y por ende requieren un apoyo permanente y acompañamiento constante en su aprendizaje.

De otro lado las adaptaciones no significativas son menos intrusivas en los contenidos propuestos por el plan de estudios y referencian los cambios en el modo de enseñanza, estas adaptaciones van más enfocadas hacia el ámbito pedagógico y metodológico, como lo plantea Fernández y Grau (2008).

Éstos mismos autores, señalan que las adaptaciones curriculares tienen un objetivo central en educación y es el de crear nuevos escenarios y maneras de enseñar, de acuerdo a las diferencias y a las necesidades de los estudiantes y se realiza desde un currículo flexible que atiende la diversidad de manera integral.

En síntesis, las adaptaciones curriculares se deben realizar según el contexto del estudiante y sirven como apoyo necesario para mejorar el desempeño y la comprensión de contenidos y procesos que redunden en el rendimiento académico y en los fines y objetivos que se tienen para definidas áreas, este plan de ajuste curricular se puede dar institucionalizado desde los Planes de Mejoramiento Institucionales o PMI los cuales necesariamente deben reposar en el Proyecto Educativo Institucional PEI.

Por lo anterior, no sólo el ajuste curricular, sino la flexibilización curricular toma sentido y pertinencia en la enseñanza de la historia a través de la historia oral, pues incluye nuevas voces, nuevas visiones y acoge en su diversidad un conocimiento generacional, vivencial y contextual, desde y para la inclusión favoreciendo la actualización permanente de la comunidad educativa y la gestión escolar.

Los ambientes de aprendizaje a partir de los ajustes curriculares de área, permiten que la historia cumpla un papel social y no sólo académico en los estudiantes, pues es la formación epistemológica desde el saber pedagógico del maestro, la que permite articular de manera contextual nuevas didácticas que atiendan a necesidades educativas reales de su entorno, así mismo es a partir de la participación y vinculación activa de la historia y desde los procesos narrativos y reflexivos que ofrece la misma donde se puede crear una conciencia crítica.

Tal como lo menciona Zubiría (2004), estos ajustes curriculares tienen un propósito de potenciar no sólo conocimientos y conceptos, si no también sentimientos de amor hacia sí mismo y hacia los demás, hacia el mundo y hacia el saber y el saber hacer, al comprometer un aprendizaje basado en intereses, que para este caso pueden ser de orden histórico.

Para finalizar, en el análisis institucional de los cuatro establecimientos educativos se evidencia la implementación de Planes de Ajuste Curricular en las áreas fundamentales, pero no presentan innovación teórica, metodológica ni valorativa dentro de los contenidos temáticos de las Ciencias sociales, relegando a la historia a una subcategoría de los procesos sociales del mundo, de Colombia, del departamento y del municipio. Con lo anterior, se justifica la pertinencia y necesidad de proponer espacios que, desde la narrativa pedagógica, permitan vincular a los Planes de ajuste curricular la historia oral, como categoría integral en el proceso de la implementación de la cátedra de la historia en el ámbito mesocurricular.

La falta de espacios y escenarios institucionales de orden dialógico y de intercambio de saberes en el quehacer docente, se plantea como una categoría emergente, en torno a la narrativa pedagógica institucional de orden académico y formativo en el contexto de la enseñanza de la historia en Colombia, el cual debe construir y resignificar el currículo bajo las nuevas narrativas curriculares.

4.3 Descripción de resultados Objetivo Específico 3

4.3.1 Flashback y narración enmarcada

Para Definir los criterios que integran los lineamientos curriculares desde los ejes transversales de las Ciencias sociales, para la cátedra de la historia en el nivel microcurricular, en educación media y dar desarrollo a este tercer objetivo específico se implementó el instrumento del flashback el cual es una técnica que se implementa en su mayoría en la literatura, cine y televisión y que, como instrumento novedoso para esta investigación, cumple con los criterios para ser implementado dentro del análisis de la narrativa y la historia oral en el escenario educativo, pues consiste en alterar la secuencia cronológica de la historia para poder describir y reflexionar sobre distintos momentos del pasado de una historia o de un personaje.

Se tienen presentes los parámetros consignados en los protocolos bio-éticos de la investigación, con respecto a la aplicación de los instrumentos presentados en el objetivo específico número tres, el cual vincula la identidad de participantes la cual se encuentra protegida y por ello todos los aportes referentes a este instrumento dentro de las narrativas de cada participante se codificaron con números de acuerdo con el rol que ejerce dentro de la institución educativa.

El propósito fundamental de la implementación de este instrumento en esta investigación surge por la necesidad de desarrollar en amplia medida el objetivo específico número tres, pues se busca proponer unos lineamientos curriculares desde los ejes transversales de las Ciencias sociales, para la cátedra de la historia en el nivel microcurricular, en educación media. Lo anterior, desde el reconocimiento de la historia oral de manera sincrónica y separar nociones diacrónicas temporales de la construcción tanto histórica como historiográfica.

Posterior a la implementación del instrumento, el cual consta de 4 preguntas generadoras abiertas previamente validadas, para los docentes, 3 preguntas para el caso de padres de familia y 3 preguntas para los estudiantes de 10º y 11º, se realiza desde el análisis crítico, reflexivo y propositivo, la articulación y ajuste curricular que se orienta desde la oralidad y la narrativa pedagógica, El cual se expresa de manera libre y fluida en el contexto histórico en que se desarrolló su proceso de aprendizaje de la historia oficial y el que recibieron en la familia, el bachillerato y o la formación universitaria y cómo se compara desde el instrumento del flashback una reflexión crítica y real de las características propias de la historia en el ámbito escolar de tipo profesional.

La narración enmarcada o historia dentro de la historia, consiste en incluir varios relatos dentro de una trama histórica principal de esa misma línea argumental histórica y a su vez, pueden abrazar otras historias, al igual que una caja china, nombre que también recibe este instrumento o recurso.

Una de las características que tiene la narración enmarcada es que se aplica a un grupo de relatos y puede ser útil al tener como insumo varias historias que se entrelazan entre sí, es decir que se parte de una idea central o historia y dentro de ella se van a ir introduciendo esas pequeñas historias.

Para lograr los fines pertinentes en la implementación de ese instrumento, se solicitó el consentimiento informado de docentes, padres de familia y estudiantes, quienes pertenecen a la comunidad educativa de las cuatro instituciones del municipio Ventaquemada, planteando para cada participante de acuerdo al rol que desempeñan, preguntas generadoras con la finalidad de obtener información en el marco de la narrativa pedagógica, logrando así la obtención de audios que posteriormente se transcriben, para ser validados dentro de la investigación y poder abordar

desde allí algunas categorías inductivas, que dan luces desde el análisis crítico para la vinculación de la historia oral en la cátedra de la historia a nivel microcurricular.

De esta manera para el caso del instrumento de investigación Flashback y narración enmarcada se plantea la intención de generar una visión y opinión real y concreta sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje de la Historia y así, proponer lineamientos microcurriculares de la narrativa en la historia oral, con la cátedra de la historia en el aula, en educación media.

Para el desarrollo y respuesta de las preguntas planteadas se hizo uso de herramientas tecnológicas como el celular y grabadora de voz, con el fin de recolectar de forma verbal las impresiones y reflexiones propias de cada pregunta, para posteriormente ser tratadas y analizadas como insumo de información.

Plantear estrategias de cambio o resignificación dentro de los procesos educativos, requiere identificar fuerzas de cambio, conocidas como drivers las cuales son categorías que dinamizan estas transformaciones, pues desde el Ministerio de Educación Nacional MEN en los artículos 77, 78 y 79, se pueden analizar los conceptos de autonomía escolar, innovación y currículo, descritas a continuación como subcategorías complementarias para una adecuada implementación de la cátedra de la historia.

Desde el índice de referenciación presentado en el análisis del instrumento implementado de Flashback, la autonomía escolar y pedagógica en las instituciones permiten analizar las reflexiones del quehacer docente en el ámbito microcurricular, no como un precedente prescrito o estructurado, sino como una construcción continua que gira en torno a las necesidades y contexto específico de cada institución.

La primera subcategoría analítica es la autonomía, la cual se refleja en el quehacer práctico y cotidiano del docente, estas son definidas por directrices legales que desde la Ley

General de Educación de 1994 en su artículo 77 aun así, existen otras disposiciones que delimitan las características de autonomía, tales como el Decreto 230/2002, el Decreto 1290/2008 y la Ley 1620/2013.

Se presenta entonces la autonomía entendida y diferenciada desde dos tipos, una referente a la autonomía del sujeto y otra, la autonomía institucional tal como lo plantean los autores Yannuzzi (2001), Botía (2004) Saforcada (2008) y Tobella (2006).

Desde estos precedentes legales y teóricos, la autonomía escolar se convierte en un compromiso para resignificar espacios en el aprendizaje a través de las narrativas pedagógicas dadas entre los integrantes del cuerpo docente, directivos, estudiantes y padres de familia, pero sobre todo, teniendo presente una consecución de metas comunes que redunden en la comprensión más integral de la escuela y del aula como un entorno o nicho social de conocimiento “ pues en general si hay un cambio del modelo curricular nosotros tenemos ya más posibilidades de ajustar algunos temas pues más como trabajo propio dentro del aula”(D3).

La autonomía se convierte en un atributo en la enseñanza-aprendizaje de la historia y la vinculación de la historia oral dentro de la resignificación curricular, porque es desde allí donde dentro del aula se posibilita este ejercicio teórico-práctico “ sí han cambiado las maneras y las metodologías de enseñanza, cuando estudié bachillerato eran un poco más de memoria, aunque en este momento después de la formación de pregrado en el área de proyectos pedagógicos se nos hizo referencia sobre la autonomía que tenemos como docentes para darle un nuevo sentido a los contenidos... desde el salón de clases, desde el aula se pueden mirar nuevas maneras de enseñar historia”(D1)

La innovación pedagógica como segunda subcategoría, requiere de un análisis previo de los intereses y necesidades de los estudiantes en el aula y de un compromiso ético por parte de

los docentes para reflejar dentro del aula un avance en la intención de formar desde el pensamiento crítico, por lo menos para el caso de la enseñanza de la historia mejores competencias, teniendo presente el objetivo expresado en el literal *b* del artículo primero de la Ley 1874 de 2017.

El título VIII, capítulo primero, artículo 148, literal *e*, plantea la promoción de las innovaciones curriculares y pedagógicas, aun así, afirman García y Martija (2006) que “Aplicar los procesos de cambio al ámbito curricular resulta muy complejo cuando se concibe al currículo no como un objeto estático o un producto sino como un proceso en reelaboración y reconstrucción permanente” (p. 7).

Y (D3) coincide al afirmar desde el flashback realizado que “Pues mi profesor me decía que tenía que transcribir un texto, de ahí sacaba algunas preguntas explicaba parte del tema y luego realizamos una evaluación, pero, más de las fechas y lo que había pasado en ese momento, ya en mi ejercicio como profesor de sociales sí he dictado ese tema en grado once. Pues lo que intento, aunque es difícil, es plantear un taller, pero socializarlo al final de la temática y que cada estudiante de manera oral me diga que comprendió y poner esas temáticas en el día a día de ellos”.

Por lo tanto, es necesario entender al currículo como un proceso y no como un objeto, pues encontramos que no sólo los estudiantes se ven implicados en la proposición de contenidos y metodologías, sino que también son los docentes, quienes deben descubrir las claves para lograr una mejora curricular, es decir que se deben dedicar espacios y tiempos para analizar las categorías y las clasificaciones que se realizan, especialmente sobre las innovaciones, para que sean más útiles, definiendo múltiples dimensiones que se puedan interrelacionar, no sólo con

finés descriptivos, sino comprensivos, de esta manera se desarrollan y evalúan los procesos curriculares, proponiendo al alumno como el centro de acción pedagógica.

Cómo atributos de esta segunda subcategoría encontramos innovaciones dentro del ámbito curricular. La primera, es el lenguaje total, esta innovación plantea portos dentro del aprendizaje con un enfoque constructivista.

El segundo atributo dentro de las innovaciones pedagógicas, son las que se plantean desde los diferentes niveles de pensamiento y permiten a través de los ritmos de aprendizaje, que el alumno procese una información a través de actividades alternas de orden multi sensorial.

Cómo tercer atributo, tenemos al aprendizaje cooperativo, que como estrategia pedagógica y metodológica, surgió desde los supuestos básicos de aprendizaje y se puede implementar en todas las áreas dispuestas en el plan de estudio del currículo, este estilo de enseñanza-aprendizaje propone una vinculación de asignaturas y materias de forma interdisciplinar, de igual manera existen diferentes modelos, pero la mayoría coinciden en que como objetivo central los estudiantes deben trabajar juntos y ser responsables de su propio aprendizaje y del grupo.

La historia oral como metodología práctica, dentro del currículo y en la enseñanza de la Historia en el aula, es un elemento significativo para lograr un mayor interés e innovación educativa, pues su característica es más enfocada hacia los intereses personales y contextuales de los estudiantes, quienes vincularían las narrativas y oralidades de sus familiares mayores, en la complementación teórica e histórica de su realidad, motivando y atrayendo su atención hacia el reconocimiento de singularidades históricas y de traspaso generacional.

“Yo recuerdo qué mi señor padre me contaba sobre lo caótico que fue en su momento el Bogotazo, ese nueve de abril él estaba trabajando, conducía una volqueta y en ese momento

escuchó la noticia de la muerte de Jorge Eliécer Gaitán por la radio, él me decía que fue un momento muy fuerte para todo Colombia, que se narraba en la radio como había sido asesinado el autor de la muerte de Jorge Eliécer, en ese momento se escuchó la noticia por la emisora “voz de Bogotá” y se escuchaban las narraciones con rabia, pero que eso no fue solo en Bogotá, eso fue en todo Colombia el proceso.” (D4)

La posibilidad de generar una memoria histórica toma más sentido cuando sus interlocutores comparten vivencias diferenciales a las visiones positivistas y se significan en un dialogo narrativo, que contrasta la historia oficial con lo vivido o transmitido oralmente, por lo tanto, es pertinente tomar en cuenta estos elementos constitutivos de las historias de las gentes.

Como tercera subcategoría está el currículo, Magendzo y Donoso (2006), definen el currículo como “el resultado que se alcanza después de aplicar ciertos criterios destinados a seleccionar y organizar la cultura para su enseñabilidad” Esta definición que está un poco paralela a la presentada desde la oficialidad, permite abrir un enfoque más pertinente, pasando de una enseñanza de contenidos, hacia una enseñanza para la comprensión de realidades, desde y para la cultura.

Preguntando desde la narrativa pedagógica se analiza y reflexiona desde su respuesta a (D2): Remontándose al inicio de su labor docente y en lo referente a la enseñanza de la historia ¿ha visto o percibido algún cambio o evolución en el modelo curricular frente a la manera de enseñar la historia específicamente en los grados 10º y 11º? Responde que “Sí claro que sí ha venido evolucionando, sobre todo también con los nuevos nombramientos de docentes jóvenes que llegan pues motivados a buscar nuevas maneras y formas de enseñar, de igual manera la tecnología con la que actualmente contamos también, pues se vincula a los planes de área y a las

didácticas, entonces sí he percibido una evolución del currículo, pero pues es necesario que no acabe, el currículo debe ser inconcluso y siempre buscar una mejoría...”

En este orden de ideas, la participación docente se convierte en un atributo dentro de la resignificación curricular, pues el rol que desempeña este actor pedagógico es crucial en los aportes que hace para cumplir con los objetivos de la educación y del contexto de la institución educativa, por lo tanto, la participación en el diseño curricular es una responsabilidad compartida tal como lo plantean los postulados de Sacristán frente a la caracterización del currículo.

“Debe vincular a todas las personas con el fin de lograr una sensibilización frente a las carencias a las debilidades de la práctica y a la complejidad de las transformaciones caracterizar es un medio pedagógico que permite por un lado compartir visiones similares a los problemas y programas intercambiar intereses circular información y conocimiento selectivo” p(3)

La acción educativa y las correspondientes prácticas pedagógicas deben plantear alternativas contrahegemónicas en la construcción y reconstrucción de conocimientos transformadores de una realidad social, el currículo entonces se convierte en un instrumento necesario donde convergen diversas voces de la comunidad educativa y donde se pueden articular nuevas formas de enseñanza, que satisfagan las necesidades educativas de la población donde se encuentra la institución educativa en particular.

Son estas acciones del currículo, las que se convierten en una tercera categoría, por lo que deben verse reflejadas en las propuestas transformadoras desde los lineamientos, que para el caso del área de las Ciencias sociales se propone que favorezcan la vinculación activa de la enseñanza de la historia y de la historia oral dentro de la construcción de nuevos imaginarios colectivos de tipo histórico.

Es posible que dentro de las acciones del currículo se estructuren desde los ejes transversales que se encuentran explícitos en los Estándares Básicos De Competencias de Las Ciencias Sociales, que para grado 10º y 11 se vinculan como atributos dentro de esta categoría, primero, desde la aproximación al conocimiento como científico social, un segundo eje o atributo son las relaciones con la historia y las culturas, el tercer atributo planteado desde los Estándares Básicos De Competencias es lo referente a la relaciones espaciales y ambientales, el cuarto atributo es referente a la relaciones ético-políticas y por último, el quinto atributo que es el desarrollo de compromisos personales y sociales.

Para describir el primer atributo de esta subcategoría, dentro de las acciones que se pueden evidenciar desde los estándares curriculares, encontramos para la educación media que son de carácter descriptivo, explicativo y comparativo, con respecto a las temáticas medioambientales a lo largo de la historia de Colombia, también lo referente al desplazamiento humano a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX y los procesos de modernización dados en Colombia.

Éstos descriptores de contenido, que están presentes en los Estándares Básicos se ofrecen en el sistema educativo como ejes de lineamientos, más no como metodologías o estrategias de enseñanza en el quehacer cotidiano del docente a nivel microcurricular o del aula, por lo que la tarea del ajuste y construcción del currículo en cuanto a estas metodologías es una función que debe ser abordada desde la gestión académica del Proyecto Educativo Institucional, de igual manera se refleja esta necesidad en cuanto

claro que sí es importante que se mantengan las tradiciones orales y contar las historias que ocurren acá en Ventaquemada y si me han comentado mis padres ya de edad, mi papá tiene 78 años y él comenta cómo bajaban las mulas cargadas con papa, por

lo que se conoce ahorita como el puente de Boyacá y cómo esa zona era de producción de papa, hasta hace poco que se volvió turística y además hace poco pusieron esa doble calzada pero eso no era así siempre (p. 3)

Esta narración planteada por uno de los padres de familia del sector de Ventaquemada, afirma la necesidad de proponer acciones del currículo que pueden estar articuladas a los Estándares Básicos de Competencias emanados por el MEN sin que entren en disputa el currículo oficial con la enseñanza de la cátedra de la historia.

Aun así la tarea es ardua, pues articular una visión histórica a los contenidos pre definidos debe hacerse dialógicamente desde los saberes pedagógicos y contextos pedagógicos que se dan dentro de las instituciones, las cuales deben estar lideradas por docentes, directivos, estudiantes y padres de familia.

El segundo atributo, hace alusión a las relaciones con la historia y las culturas, que se dan de igual manera entre los siglos XIX y XX, esta vez descritos desde el ámbito nacional y comparados con los procesos políticos que tuvieron lugar en el mundo, específicamente con procesos coloniales en África, Asia, la revolución rusa y la revolución China, relacionando estos procesos internacionales con los colombianos.

En el tercer atributo descrito, permite en mayor medida intervenir con acciones de formación histórica, pues están completamente ausentes en los ejes temáticos de los estándares, los cuales son de tipo espacial y ambiental. En los contenidos ofrecidos por los Estándares Básicos de Competencias de las Ciencias Sociales no se tiene una visión histórica desde la perspectiva crítica, en los procesos que condujeron y orientaron la economía y el impacto medioambiental de lo que llamamos modernidad y modernización, como lo indica este descriptor en los estándares.

El cuarto atributo explica la relaciones ético políticas que se dieron de manera comparativa entre las constituciones de 1886 y 1991 en Colombia, así como algunos componentes históricos, que simplemente quedan citados como temas cronológicamente ubicados a finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.

Por último, el quinto atributo que se presenta dentro de los Estándares Básicos De Competencias es el que aborda el desarrollo de compromisos personales y sociales y es aquí, donde el estudiante asume un rol un poco más propositivo frente a la participación desde los valores, desde las discusiones y debates académicos, reconociendo derechos fundamentales de las personas y participando en la construcción de normas de convivencia.

Por lo que sus contenidos son apoyados desde la toma de decisiones responsables en los escenarios escolares, locales y nacionales, permitiendo así una visión y postura más crítica de su realidad, este quinto atributo debería estar presente e inmerso, implícita y explícitamente en los cuatro atributos anteriores y es el currículo quien permite desde su construcción y resignificación generar estos cambios contextuales en los contenidos.

Aun así, está ausente la presencia del pensamiento crítico-histórico frente a estos contenidos, pues el campo de la didáctica en lo referente a la ciencia social se ha preocupado más por analizar los procesos de enseñanza tradicionalmente implementados y un poco menos por los procesos de aprendizaje que se dan dentro de las aulas de clase.

Hay que hacer énfasis en que este camino, ha venido dándose desde hace varias décadas de la misma manera, sin embargo, actualmente los maestros y educadores buscan desde la cotidianidad en el aula, analizar nuevas dimensiones y acciones de enseñanza, que fortalezcan una perspectiva crítica dentro de la adquisición de ciertos saberes.

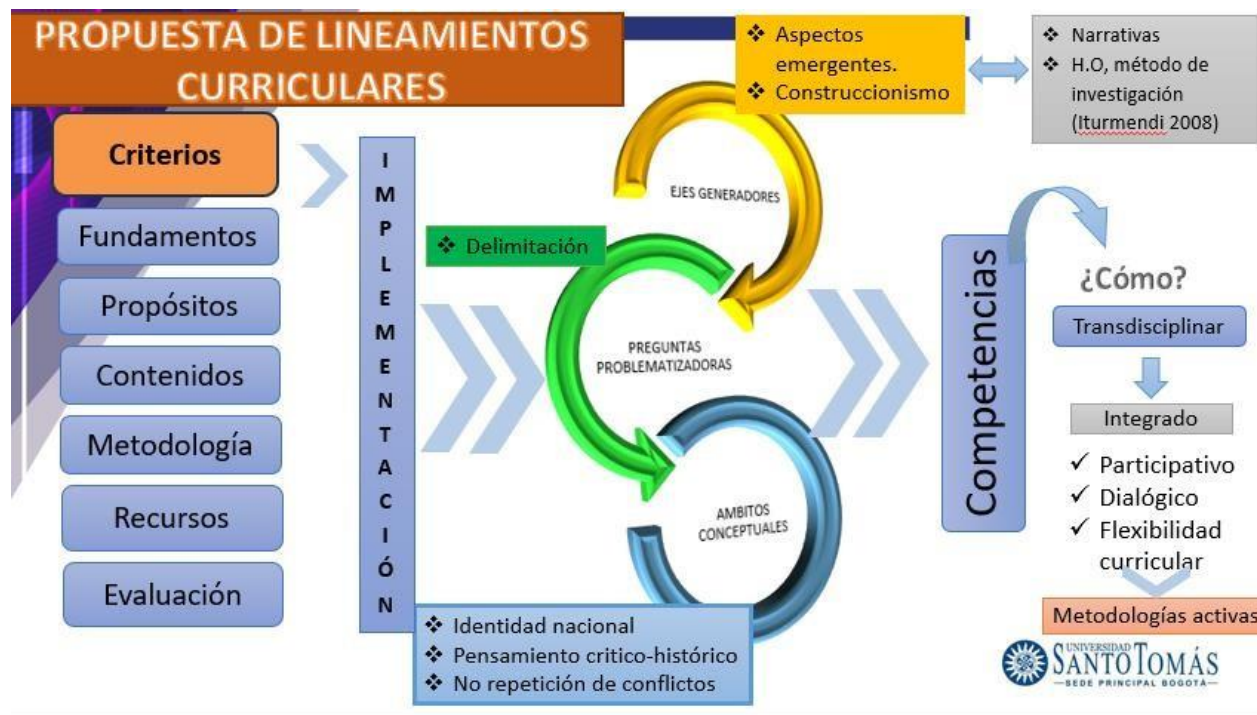
La mentalidad colectiva desde el ámbito de la enseñanza de la historia en Colombia ha estado enmarcada por contenidos positivistas y transmisionistas, por lo que con el paso hacia el paradigma histórico-hermenéutico, surge una categoría emergente que se fortalece en el entendido de construir una mentalidad colectiva contextual, que apropia visiones históricas de las realidades locales, con nuevas voces y nuevos actores históricos.

Éste vacío que se referencia como categoría emergente integra a la propuesta de lineamientos curriculares presentada, elementos que permiten una mayor y mejor implementación de la cátedra de la historia, sobre todo a nivel microcurricular del aula.

CAPÍTULO V

5. APORTES, CONSTRUCCIÓN Y PRODUCCIÓN: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE LINEAMIENTOS CURRICULARES DESDE LA NARRATIVA Y LA HISTORIA ORAL EN LA CÁTEDRA DE HISTORIA EN COLOMBIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA.

Figura 6. Componentes de los Lineamientos Curriculares en sus Ejes Transversales en las Ciencias Sociales.



Nota: figura de elaboración propia 2023

La propuesta curricular se referencia desde el análisis arrojado del objetivo específico número tres de la presente investigación, así como en las categorías de análisis del objetivo uno y dos, tomando para la propuesta como referentes los cinco ejes transversales estipulados por el Ministerio de Educación Nacional, a través del documento Estándares Básicos De Competencias, donde se relacionan los lineamientos curriculares para los grados 10º y 11º en el área de Ciencias sociales, así como de todo el abordaje normativo, conceptual y epistemológico desplegado para la presente investigación doctoral.

De igual manera desde el referente macrocurricular se acude al documento de Orientaciones para los Lineamientos Curriculares (2012) como marco normativo en cuanto a la manera técnica para la formulación de lineamientos.

Posterior a la presentación de estas generalidades, se presenta la propuesta referenciada desde los saberes históricos propios de la historia oral, los cuales se fortalecen desde el uso de la narrativa pedagógica en el marco dialógico de directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, dónde converge la reivindicación de las historias contadas y de las voces no oídas en la implementación de los contenidos históricos de corte positivista, memorístico, que en la actualidad se imparten en la educación media en Colombia.

Por lo anterior, se hace necesario proponer una construcción social curricular desde la flexibilización contextual del mismo, teniendo como referentes los ejes transversales macrocurriculares en la enseñanza de las Ciencias sociales y vinculando la enseñanza de la cátedra de la historia como un área independiente, con objetivos propios tal como lo refleja la Ley 1874/2017.

Finalmente, se mencionan los momentos de validación interna y externa de esta propuesta, para determinar qué mecanismos y estrategias de transferencia serán utilizadas en la divulgación de este conocimiento aquí construido.

Para este propósito se escribirán a continuación los procesos que justifican la construcción y producción de los lineamientos curriculares, que para esta investigación doctoral son: fundamentos, propósitos, contenidos y perspectiva en torno a la enseñanza de la historia a partir de la historia oral en la educación media (grados 10º y 11º).

Fundamentos. Las políticas públicas educativas que se implementan a partir de la Ley de la enseñanza de la enseñanza obligatoria de la cátedra de la historia son el escenario ideal para

realizar propuestas articuladoras que permitan un tránsito armónico en su implementación, permitiendo que las determinaciones macrocurriculares se implementen de manera contextual en los Proyectos Educativos Institucionales y por último, se reflejen en acciones concretas que contextualizadas en el aula logran desarrollar los objetivos de esta Ley.

Propósitos. Desde el año 2017 el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación Nacional otorgó un plazo de dos años para hacer efectiva la implementación de la cátedra de la historia obligatoria en Colombia, a la fecha 2024 la Comisión de implementación encargada de proponer los lineamientos curriculares para esta área ha entregado algunos informes sin concretar especificaciones técnicas al respecto.

En este orden de ideas, el órgano consultivo de esta comisión permite que dentro de los espacios académicos e investigativos se realicen propuestas que fortalezcan una implementación más holística de esta cátedra, por lo que desde el marco epistemológico, desde los saberes y desde la metodología propuesta en esta investigación, se convierte en un referente departamental para la implementación piloto de esta propuesta curricular.

Desde la Secretaría de educación de Boyacá se ha viabilizado el diálogo constante para plantear esta resignificación curricular y poder poner en marcha la propuesta planteada en esta investigación.

Contenidos. Como referentes dentro de la presente investigación y para lograr la construcción y propuesta curricular se tiene primero, el referente epistemológico el cual surge desde la teoría crítica pues propone al docente como un actor crucial, el cual desde las narrativas pedagógicas y desde la misma investigación, propone transformaciones curriculares que redundan en la calidad educativa y en el quehacer práctico del mismo docente. (Apple 2015).

El segundo referente abordado, es desde el área disciplinar propia de la historia, proponiendo una vinculación teórica y metodológica de la historia oral, de la historia no contada, de la historia narrada de generación en generación, que no hace parte de los contenidos temáticos ni metodológicos o didácticos de la historia oficial y que muchas veces reposa en archivos y documentos historiográficos como simples anécdotas y que para la presente investigación retoma importancia crucial al incluir nuevas voces históricas de los contextos dónde están las instituciones educativas (Iturmendi 2008).

Por último, es el referente pedagógico que aporta la construcción y resignificación curricular el cual busca una emancipación desde la autonomía, propuesto por González (2021), que otorga las políticas públicas nacionales y así lograr un espacio de transformación curricular, centrado en la búsqueda de identidades locales, que vean en la historia y en su cátedra a partir de la historia oral un referente metodológico y práctico en el aula, promoviendo la motivación por construir una historia crítica, desde los espacios de la microhistoria y las narrativas de cada familia, de cada barrio, de cada vereda, de cada municipio, contrastándolas con su realidad y su cotidianidad y no sólo en las competencias duras.

Perspectiva. Teniendo en cuenta los resultados arrojados en los tres objetivos específicos se plantea la intención de una vinculación holística, cualitativa e interpretativa, en la enseñanza de la historia, a través del abordaje de la historia oral y de la resignificación continua del currículo, desde las narrativas pedagógicas inmersas en el contexto académico y directivo de cada institución, permitiendo que la autonomía institucional pueda contextualizar los lineamientos propios de la cátedra de la historia y cumplir con los objetivos de la enseñanza de la misma, formando una identidad nacional, desarrollando el pensamiento crítico y promoviendo la formación de una memoria histórica.

Lineamientos curriculares de las ciencias sociales y sus ejes transversales.

Finalizando las etapas de reflexión, análisis y comprensión de la realidad educativa colombiana en lo referente a la implementación de la cátedra obligatoria de la historia, mencionado por Suarez (2002) en donde se da paso a la siguiente etapa dentro de la ruta metodológica en la investigación, pues se procede a vincular los ejes transversales consagrados en los Estándares Básicos De Competencias de la Ciencia sociales como lineamientos curriculares para articularlos armónicamente dentro de los contenidos propios del plan de área consagrado en los Proyectos Educativos Institucionales.

De tal modo, que después del desarrollo de la acción analítica, crítica y metodológica de los objetivos específicos permiten postular temáticas y abordajes históricos dentro de los criterios estandarizados del currículo, el cual se resignifica desde las directrices institucionales del MEN, desde el PEI en la gestión directiva y académica específicamente y desde los actores que integran la comunidad educativa entendidos como directivos, docentes, padres de familia y estudiantes

Para el caso específico de la presente investigación se abordarán contenidos curriculares desde las Ciencias sociales para los grados 10º y 11º en la educación media y se propondrán temáticas a manera de hilos conductores de corte histórico que fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia en el aula, teniendo como fundamento la pertinencia, la innovación, la perspectiva y los referentes descritos anteriormente.

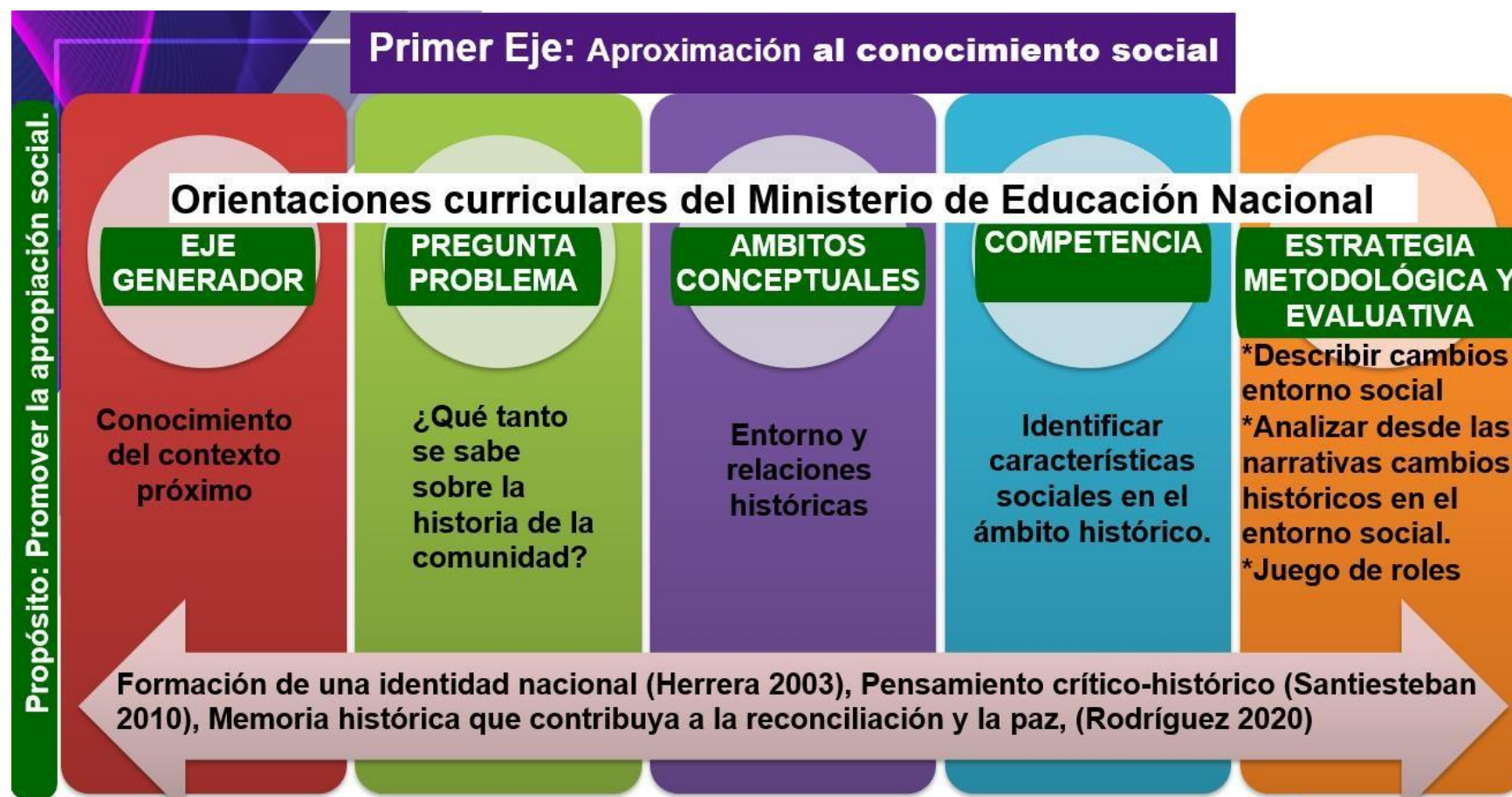
A continuación, se presenta la propuesta curricular de algunos lineamientos, donde a través de enunciados derivados de los hallazgos reconocidos en la presente investigación se logra articular de manera armónica la historia oral como categoría predominante en el análisis crítico de la historia y su correspondiente implementación como área, formulando esta resignificación desde las políticas públicas macrocurriculares con los ejes temáticos y contenidos.

Así mismo, con los estándares curriculares relacionados directamente con las competencias, los aprendizajes del área, el desempeño, los DBA y la evaluación del aprendizaje, que quedarán consignados dentro de la malla curricular y planes de área mesocurriculares. Esta transformación se verá reflejada en el microcurriculo y el aula.

A continuación se enuncian los ejes transversales de las Ciencias Sociales.

Primer Eje Transversal: ...me aproximo al conocimiento social: Realizo investigaciones como lo hacen los científicos sociales: diseño proyectos, desarrollo investigaciones y presento resultados.

Figura 7. Primer eje: me aproximo al conocimiento social.



Nota. Figura de elaboración propia.

Segundo Eje Transversal: ...relaciones con la historia y las culturas:

- Explico el origen del régimen bipartidista en Colombia.
- Analizo el periodo conocido como “la violencia” y establezco relaciones con las formas actuales de violencia.
- Identifico las causas, características y consecuencias del Frente Nacional.
- Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia.
- Analizo desde el punto de vista político, económico, social y cultural algunos de los hechos históricos mundiales sobresalientes del siglo XX (guerras mundiales, conflicto en el Medio Oriente, caída del muro de Berlín...).
- Identifico y analizo las diferentes formas del orden mundial en el siglo XX (Guerra Fría, globalización, enfrentamiento Oriente-Occidente...).
- Analizo y describo algunas dictaduras en América Latina a lo largo del siglo XX
- Analizo y describo algunas revoluciones en América Latina a lo largo del siglo XX.
- Reconozco el cambio en la posición de la mujer en el mundo y en Colombia a lo largo del siglo XX y su incidencia en el desarrollo político, económico, social, cultural, familiar y personal.
- Identifico y explico las luchas de los grupos étnicos en Colombia y América en busca de su reconocimiento social e igualdad de derechos desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad.
- Establezco relaciones entre las distintas manifestaciones artísticas y las corrientes ideológicas del siglo XX

Figura 8

Figura 8. Segundo eje: Relaciones con la historia y las culturas.



Nota. Figura de elaboración propia.

Tercer Eje Transversal: Relaciones espaciales y ambientales:

- Identifico los principales postulados del liberalismo clásico, el socialismo, el marxismo-leninismo... y analizo la vigencia actual de algunos de ellos.
- Establezco algunas relaciones entre los diferentes modelos de desarrollo económico utilizados en Colombia y América Latina y las ideologías que los sustentan.
- Analizo el impacto de estos modelos en la región.
- Explico y evalúo el impacto del desarrollo industrial y tecnológico sobre el medio ambiente y el ser humano.
- Analizo críticamente los factores que ponen en riesgo el derecho del ser humano a una alimentación sana y suficiente (uso de la tierra, desertización, transgénicos...).
- Identifico algunos factores que han dado origen a las nuevas formas de organización de la economía mundial (bloques económicos, tratados de libre comercio, áreas de libre comercio...).
- Analizo consecuencias de estas nuevas formas de organización sobre las relaciones económicas, políticas y sociales entre los estados.
- Reconozco el impacto de la globalización sobre las distintas economías y reconozco diferentes reacciones ante este fenómeno.
- Identifico y analizo las consecuencias sociales, económicas, políticas y culturales de los procesos de concentración de la población en los centros urbanos y abandono del campo.

Figura 9. Tercer eje de las relaciones espaciales y ambientales.



Nota. Figura de elaboración propia.

Cuarto Eje Transversal: Relaciones ético-políticas:

- Describo el impacto de hechos políticos de mediados del siglo XX (9 de abril, Frente Nacional...) en las organizaciones sociales, políticas y económicas del país.

- Analizo el paso de un sistema democrático representativo a un sistema democrático participativo en Colombia.

- Identifico y explico algunas consecuencias de la crisis del bipartidismo. • Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad.

- Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas.

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

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

- Comparo diferentes dictaduras y revoluciones en América Latina y su impacto en la construcción de la democracia.

- Identifico las funciones que cumplen las oficinas de vigilancia y control del Estado.

- Identifico mecanismos e instituciones constitucionales que protegen los derechos fundamentales de los ciudadanos y las ciudadanas.

Figura 10. Cuarto eje relaciones ético - políticas



Nota. Figura de elaboración propia

Quinto Eje Transversal: ...desarrollo compromisos personales y sociales:

- Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.
- Participo en debates y discusiones académicas.
- Propongo la realización de eventos académicos (foros, mesas redondas, paneles...).
- Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación ante posiciones ideológicas y propongo mecanismos para cambiar estas situaciones.
- Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, etnia, religión...
- Analizo críticamente la influencia de los medios de comunicación en la vida de las personas y de las comunidades.
- Promuevo campañas para fomentar la cultura del pago de impuestos y ejerzo vigilancia sobre el gasto público en mi comunidad.
- Tomo decisiones responsables frente al cuidado de mi cuerpo y de mis relaciones con otras personas.
- Apoyo a mis amigos y amigas en la toma responsable de decisiones sobre el cuidado de su cuerpo.
- Asumo una posición crítica frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados en el país y en el mundo.
- Asumo una posición crítica frente a los procesos de paz que se han llevado a cabo en Colombia, teniendo en cuenta las posturas de las partes involucradas.

Se presenta a continuación bajo el análisis referencial de estos ejes transversales los postulados integradores de la propuesta de lineamientos curriculares para los grados décimo y

once, teniendo en cuenta los criterios constitutivos emanados desde el macrocurrículo y el mesocurrículo

Figura 11. Quinto eje: Desarrollo compromisos personales y sociales.



Nota. Figura de elaboración propia.

5.1 VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

Posterior a la culminación de la elaboración de la propuesta curricular, la siguiente fase fue la de generar su validación, para esto, se contó con el trabajo de la comunidad educativa seleccionada, la cual está involucrada en la implementación de los instrumentos para poder realizar la evaluación y retroalimentación como lo plantea Suarez (2002).

Esta propuesta toma fuerza, a partir de una validación interna de los participantes del grupo focal, quienes fueron convocados para su socialización y quienes de manera voluntaria teniendo en cuenta los criterios éticos propuestos desde el mismo comité, dieron sus apreciaciones frente a la implementación de la cátedra de la historia como área obligatoria y la vinculación de la historia oral en este proceso.

Dentro de los aportes generados en la presente investigación, se puede mencionar que se abordó el currículo desde un sentido de construcción social y cultural, que permita orientar los procesos de enseñanza aprendizaje y que responde a las necesidades e intereses de los estudiantes y docentes, aprovechando las potencialidades que brinda el territorio y su contexto desde el ámbito histórico.

Lo anterior, apoyado desde la gestión pedagógica, académica y curricular, que vincula a docentes y directivos docentes, padres de familia y estudiantes en los procesos de acompañamiento y en el enfoque curricular, el cual al ser un proceso sistemático va más orientado hacia el fortalecimiento de las instituciones educativas y sus proyectos, así como a los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos en el marco de la autonomía institucional.

Fortaleciendo el análisis de la propuesta dentro del modelo curricular institucional, el cual permite que se genere una priorización de aprendizajes y de contenidos, reflexionando sobre las prácticas educativas y sobre la importancia pedagógica de la cátedra de la enseñanza de la historia en Colombia, desde el saber hacer, el saber ser y el saber conocer; competencias encaminadas hacia mejorar los referentes de calidad en el ámbito educativo.

Su resignificación se logró a partir del análisis de estrategias pedagógicas y de ópticas que se integren armónicamente al currículo, las cuales se fortalecen desde las metodologías y los recursos implementados sin olvidar que estas acciones deben estar enmarcadas hacia una evaluación formativa, que proponga seguimiento de los aprendizajes dentro de los procesos de formación.

Para realizar una socialización de la propuesta, se referenciaron desde los elementos del currículo seis preguntas generadoras, para validar el proceso de ajuste o resignificación curricular mencionadas en la siguiente tabla.

Tabla 5. Componentes de los lineamientos

COMPONENTES DE LOS LINEAMIENTOS	PREGUNTA GENERADORA	PARTICIPANTES
Fundamentos	<i>¿Por qué aprender y enseñar desde la cátedra de la historia?</i>	Padres flia/docentes
Propósitos	<i>¿Para que aprender y enseñar desde la cátedra de la historia?</i>	Padres de flia/Estudiantes/docentes
Contenido	<i>¿Qué aprender y qué enseñar en la cátedra de la historia?</i>	Docentes
Metodología	<i>¿Cómo propiciar estrategias didácticas integradas a la cátedra de la historia?</i>	Docentes/Estudiantes
Recursos	<i>¿Con qué aprender y enseñar la cátedra de la historia?</i>	Docentes
Evaluación	<i>¿Para qué, qué, y cómo evaluar los aprendizajes en la cátedra de la historia?</i>	Estudiantes /docentes

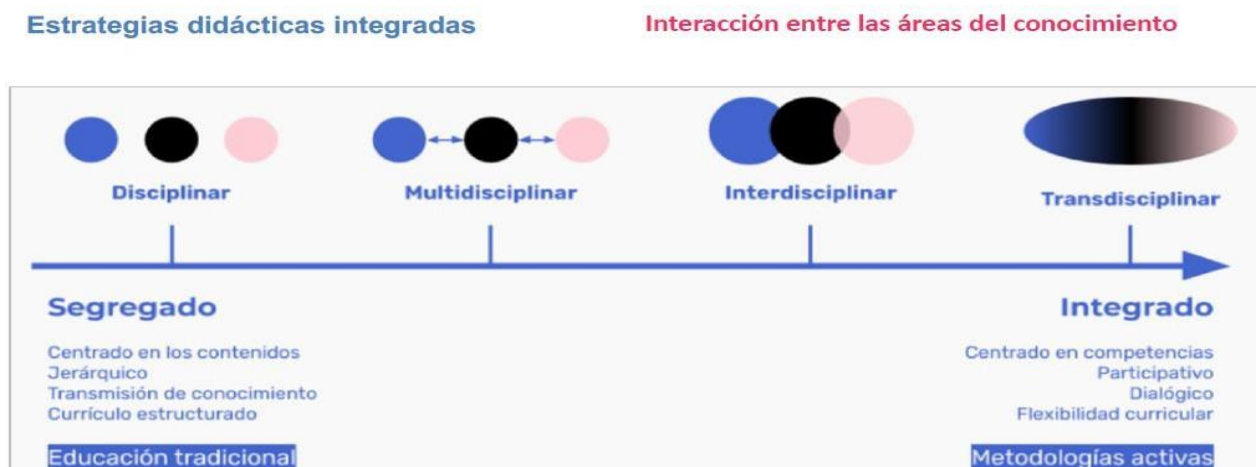
Nota. Fuente de elaboración propia

Los docentes participantes en la validación interna, plantearon también que el currículo se debe pensar como una organización de factores y que desde la enseñanza de la historia se debe incorporar la diversidad social y cultural de la comunidad circundante a la institución.

Desde el enfoque pedagógico se apunta hacia las transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de promover una educación pertinente centrada en el desarrollo de competencias que convergen con los desafíos del actual modelo educativo.

Se propone una integración curricular que pase de lo disciplinar hacia la interacción entre las áreas del conocimiento de manera transdisciplinar, centrando sus esfuerzos en promover competencias participativas y dialógicas, como metodologías activas, lo anterior se fortalece permitiendo una narrativa pedagógica constante.

Figura 12. Integración curricular.



Nota. Fuente de elaboración propia.

Aportes a Línea de Investigación Currículo y Evaluación Educativa

Para presentar los aportes presentados ante la línea de currículo y evaluación a la que está adscrita esta investigación, se pueden definir desde tres niveles de apropiación: epistemológico conceptual y metodológica, los cuales están encaminados a contribuir desde el campo de la

educación y desde la pedagogía; según el objetivo general de la línea el cual busca producir conocimiento válido que contribuya en estos dos ámbitos del conocimiento, en el marco de la democracia y la sostenibilidad, esto apoyado por Gallego (2012).

Por lo tanto, la presente investigación dentro de la línea de currículo y evaluación referencia nuevos espacios de estudio, involucrados con la construcción pedagógica contextualizada, donde a partir del fortalecimiento e implementación de la cátedra de la historia en el currículo, permita que este no se presente como una simple adición de las materias en un proyecto lineal, sino que, haya encuentros de puntos en los que la historia propone una visión crítica de los contenidos y escenarios históricos con el componente ético-social y geográfico de tal manera, que se constituya como un trabajo en red y no como una suma de esfuerzos de distintos actores.

Desde el aporte epistemológico, la enseñanza de la cátedra de la historia dentro de la resignificación curricular, plantea categorías de análisis inductivo, que desde los teóricos historiadores y pedagogos referencia la pertinencia que tiene como método científico en la búsqueda integral de un modelo de enseñanza holístico, que vaya en armonía con los fines de la educación, entendida esta, como una educación contextualizada en escenarios reales de formación.

Así mismo, la línea de investigación tiene como propósito que la formación doctoral sea visibilizada dentro de la construcción pedagógica y colectiva, de nuevos escenarios y metodologías de enseñanza aprendizaje y que el currículo y la evaluación pueden tener una participación y reconstrucción desde la comunidad educativa.

De igual manera, desde la teoría y la pedagogía crítica (Apple 2015) sustenta la intención de profundizar en la búsqueda del carácter de transformación en los currículos, para esta

investigación se da desde la narrativa pedagógica, la cual está alejada de poderes hegemónicos o intencionalidades oficialistas, integrando el conocimiento, el trabajo y los roles sociales que se tienen dentro de las instituciones educativas y los cuales también estructuran un cambio intercultural del currículo.

La relación de los tres niveles de concreción en el presente ejercicio doctoral permite aportar las nociones articuladoras que hay entre el macrocurrículo, el mesocurrículo, y el microcurrículo, apuntando hacia una línea de pensamiento crítico y de construcción continua del mismo, de manera que a nivel epistemológico se pueda caracterizar dentro de las categorías todo el bagaje teórico-conceptual que permite legitimar el estudio de investigación.

Desde el ámbito conceptual, se convierte la cátedra de la historia y la historia oral en un nuevo escenario donde se pasa de reproducir concepciones pedagógicas tradicionales, a producir un análisis más propositivo dentro de estas, vinculando al currículo y a sus prácticas institucionales como un producto de conocimiento, haciendo partícipes a los educadores quienes en el campo práctico de la cotidiano en el aula, pueden reformular estos conceptos, nuevas metodologías, nuevas visiones de la cultura y nuevas visiones históricas, gestionando estrategias que contribuyan a problematizar el currículo y a dirigirlo hacia una educación inclusiva y contextual.

Gallego(2015), desde el ámbito procedimental y metodológico plantea que la investigación dentro de su proceso de desarrollo está enmarcada en tres momentos definidos dentro del tratamiento de la información; el primero, en lo referente a lo que él denomina como heurístico, el segundo, la organización o metodología y por último la construcción del conocimiento que él llama teoría.

La producción del estado del arte en la presente investigación permitió direccionar la metodología hacia los momentos de desarrollo teórico desde el macrocurrículo y luego pasarlo concretamente a la articulación que existe en la práctica institucionales a nivel mesocurricular con el Proyecto Educativo Institucional y las diferentes gestiones que lo conforman para así, por último, proponer dentro del microcurrículo y el desarrollo en el aula algunos lineamientos que tengan un saber científico y una legitimidad epistemológica, conceptual y metodológica.

a. Nuevas perspectivas y limitaciones de la investigación

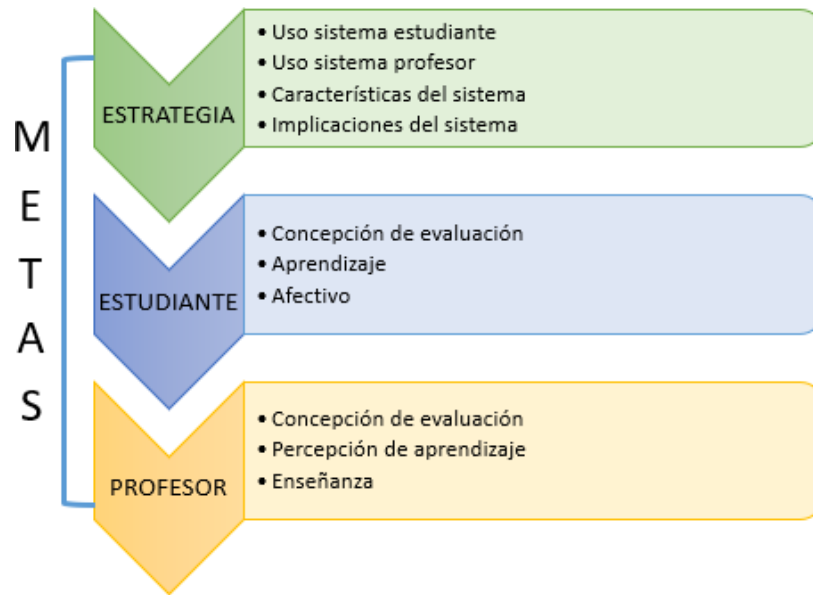
Después de abordada y desarrollada esta investigación, quedan aún un sin número de aristas por abordar, de las cuales se puede nutrir teórica y prácticamente el proceso de resignificación curricular, en lo que corresponde a la enseñanza de la cátedra de la historia en Colombia, queda por venir la promoción de un aprendizaje autónomo, que busque trasladar progresivamente la responsabilidad del aprendizaje a los estudiantes, sin olvidar el rol fundamental que desempeña el docente.

Promover, además que cada estudiante tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje contextual, rompiendo así la estandarización y abriéndose a la diferencia y a la inclusión de nuevas voces y nuevos protagonistas históricos, de esta manera se puede se podrán movilizar los intereses y los deseos genuinos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Otro propósito, es que dentro de esta discusión en las perspectivas curriculares de la enseñanza de la historia, se vinculen las metas de educación y se procesen cambios en la manera de cómo se relacionan los individuos con el medio físico e histórico y en la forma como ellos también perciben a los demás, adquiriendo y desarrollando habilidades y actitudes nuevas, así como nuevas relaciones conceptuales, propiciando cambios de los punto de vista tradicionales relacionadas con la enseñanza de la historia.

Figura 13

Figura 13. Metas de la educación



Nota. Fuente de elaboración propia 2023

El reto planteado desde esta investigación es que las investigaciones futuras puedan proponer criterios de mejoramiento en lo referente a las metas de aprendizaje que se pueden enmarcar en cuatro escenarios: el primero, es plantear cuestiones de la vida real donde se permita un diálogo pedagógico, respondiendo la pregunta ¿que quiero aprender sobre este tema? De esta manera poder, dentro del ejercicio pedagógico del aula, analizar los saberes previos y poderlos articular con las ideas de necesidad del conocimiento y de construcción crítica y participativa del mismo.

La segunda meta que se presenta, es la búsqueda de los recursos, entendidos estos no sólo desde la adquisición de bienes que permitan el desarrollo en el aula del área o asignatura, sino en

la posibilidad de cualificación constante del docente como recurso humano, quien va a reflejar en última instancia su saber dentro del microcurrículo o aula.

De igual manera, definir cómo se puede fortalecer la competencia interpretativa de la información en los estudiantes, donde se defina la relevancia de los temas y la relación o correlación que existe entre la teoría, la información y la realidad, planteándose así nuevas preguntas que dinamizan el proceso formativo del estudiante.

Por último, un elemento que está dentro de las metas de aprendizaje y que se convierte en un elemento crítico, es el aporte de los hallazgos que se realizan dentro del aula, en el escenario de la enseñanza de la historia, en el entendido de saber quiénes van a escuchar estas reflexiones formativas, ¿por qué son importantes para la narrativa pedagógica y qué tipo de estrategias novedosas innovadoras se pueden implementar para su desarrollo? Es decir, la transmisión e implementación aplicada del conocimiento.

CAPITULO VI

6. CONCLUSIONES

En este aparte se aborda la pregunta de investigación para poder vincular a los ejes transversales del currículo enmarcados en los Estándares Básicos De Competencias de las Ciencias Sociales, los cuales permiten articular el reconocimiento de la historia como cátedra obligatoria y a la historia oral como factor determinante para una mejor implementación.

Configurando a través de la acción-intervención colectiva de la comunidad educativa una propuesta que pueda lograr una articulación entre las políticas públicas nacionales, con el Proyecto Educativo Institucional desde sus gestiones y cómo esta resignificación curricular pueda darse como una producción social y pedagógica desde la resignificación curricular y de conocimientos que se materializan en el microcurrículo.

La enseñanza de la historia en Colombia es un tema muy interesante y relevante. La forma en que se enseña la historia en las escuelas y el impacto que tiene en la comprensión de la identidad nacional y en la realidad contextual es fundamental, por lo que el aporte investigativo del presente trabajo doctoral es pertinente y se nutre desde las políticas públicas nacionales hasta la propuesta microcurricular de aportes significativos en su implementación.

Abordar la importancia de enseñar la historia colombiana de manera integral, incluyendo aspectos critico-reflexivos de los contenidos estandarizados, la vinculación de la historia oral en el análisis contextual y generacional, proponer una armonización con las competencias propias del área y en definitiva con la resignificación curricular del área de historia como área independiente de las ciencias sociales, se presenta como la construcción de una propuesta de lineamientos curriculares desde la narrativa y la historia oral en la cátedra de historia en

Colombia para la educación media, en las cuatro instituciones públicas de Ventaquemada en Boyacá.

Otro aspecto interesante, es mencionar la importancia de incluir diferentes perspectivas y voces en la enseñanza de la historia, como las voces de los de abajo, las no escuchadas, las voces de la misma comunidad circundante a la institución y cercana a los estudiantes. Esto contribuirá a una comprensión más completa y equitativa de la historia del país.

Se logró reflexionar sobre el papel de la educación y la cátedra de la historia en la construcción de una memoria colectiva y en el fomento del respeto por la diversidad e inclusión cultural, de nuevos protagonistas históricos.

Dentro del campo de la pedagogía la presente investigación permite comprender cómo se pueden aportar ideas y prácticas metodológicas diversas en los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia en la educación media en Colombia, atendiendo integralmente a contextos y problemáticas particulares, esto incluye que la definición de los conceptos emanados por el MEN no se constituyan como elementos rígidos, sino que a partir de este componente teórico de resignificación del currículo, permita articular de manera contextual temáticas y metodologías que mejoren la calidad educativa.

Es posible que la caracterización curricular ajustada en la enseñanza de la historia en Colombia permita priorizar qué aprendizajes, desarrollos, competencias y habilidades socio-emocionales se puedan fortalecer desde esta cátedra, según el grado, la edad, el contexto y los ritmos de aprendizaje, vinculando de esta manera aprendizajes que fortalezcan los referentes pedagógicos y curriculares de la educación media en la enseñanza de la historia.

También se analizó cómo desde la articulación mesocurricular y específicamente lo referente al Proyecto Educativo Institucional PEI, permite que la gestión académica se vincule

participativamente con la construcción y reconstrucción del currículo, desde la narrativa pedagógica y dialógica entre directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, quienes en estos procesos, logran identificar las necesidades particulares del contexto y en este orden de ideas ver la pertinencia en la implementación de nuevos contenidos históricos que vinculen a su contexto próximo en la formación de saberes dentro del aula.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje o DBA, buscan desde la transversalización dar un nuevo enfoque a las dinámicas de enseñanza aprendizaje, sin perder la visión institucional consagrada en el PEI, llegando a complementar los ejes temáticos contenidos dentro de los Estándares Curriculares, así como los desempeños y las metodologías propias para la evaluación del aprendizaje; estos elementos, que están inmersos dentro del plan de área de los Proyectos Educativos Institucionales, dan un aporte significativo que complementa la malla curricular.

Por último, para abordar el análisis de los planes de ajuste curricular, es necesario recalcar que el rol del docente es significativo y de gran importancia, en el entendido que, de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje, es en el aula y en el accionar pedagógico donde se evidencian estas necesidades educativas especiales y son los docentes quienes a través de los contenidos temáticos y metodologías consagradas en el plan de área, pueden replantear, reestructurar contenidos y actividades, de acuerdo a las necesidades específicas de cada estudiante o de cada contexto social, cultural, económico e histórico de la institución.

El tránsito armónico que se da entre las políticas públicas, con las directrices institucionales van a materializarse directamente en microcurrículo, entendido como el quehacer y el accionar pedagógico dentro del aula y es allí donde se evidencia concretamente la importancia del rol del docente, no sólo como transmisor de contenidos sino, como actor crítico y propositivo en la resignificación curricular, pues es él, quien evidencia las necesidades propias

de sus estudiantes y el contexto donde está inmerso y permite que en el entendido de la narrativa pedagógica, se puedan socializar alternativas ajustadas que sean complementarias a lo estipulado en el PEI.

Lo anterior se permite desde los espacios propios de los centros educativos como lo son las semanas de desarrollo institucional, donde a partir de la guía 34 y de la autoevaluación anual que se presenta en el Plan Operativo Anual o POA, se puedan generar sugerencias y nuevas visiones curriculares, que permitan mejorar continuamente la dinámica educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo Tarazona, Á., y Samacá Alonso, G. (2012). Education policies for teaching Colombian history (1948-1990): From curricula for subjects to Social Sciences involvement. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 219-242.

Albornoz, D. R. M. (2018). Análisis sobre la evaluación de la calidad educativa en América Latina: caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 43-56.

Alcaraz, F. D. (2003). Didáctica y currículo: un enfoque constructivista (Vol. 66). Univ de Castilla La Mancha.

Álvarez Morán, S., Pérez Collera, A., & Suarez Álvarez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia, Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica, 2008.

Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. C. (2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI.

ANADÓN, J. Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 50,p. 32-42, 2006.

Anguera Cerarols, C. (2013). El Concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials: estudis de cas a l'educació secundària.

Nayive Angulo, L., & León, A. R. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*, 9(29), 159-164.

Aranguren, C. (2000). La ciudad como objeto de conocimiento y enseñanza en las ciencias sociales. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 10(29), 539-550.

Arceo, F. D. B. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles educativos*, (82).

Arias Gómez, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de estudios sociales*, (52), 134-146.

Arias Gómez, D. H., y Herrera, M. C. (2018). Currículo sobre la enseñanza del pasado reciente y violencia política en Colombia. *Clío y Asociados*, (27), 18-29.

Arias Gonzáles, J. L. (2020). Técnicas e instrumentos de investigación científica.

Armstrong, M., y King, L. (1976). Schools Within Schools: the Countesthorpe Experience. In Forum for the Discussion of New Trends in Education.

Arredondo, V. A. (1981). Algunas tendencias predominantes y características de la investigación sobre desarrollo curricular. In Documento Base, Congreso Nacional de Investigación Educativa (Vol. 1).

Ballester Rodríguez, M. (2021). Vox y el uso de la historia: el relato del pasado remoto de España como instrumento político. *Política y sociedad*, 58(2).

Barriga, F. D. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*, 6(13).

Barrón Tirado, M. C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente: una revisión. *Red U: revista de docencia universitaria*.

Becerra, A. J. (2021). De las ciencias sociales integradas a la enseñanza de la historia, 1984-2020. *Paideia Surcolombiana*, (26), 201-223.

Benadiba, L. (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Editorial Maipue.

Benejam, P. (2008). Las finalidades de la educación social. En Benekam, P. and Pagés, J. (coords.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-51). Barcelona: Horsoria

Bermúdez, A. (2015). Cuatro herramientas para la indagación crítica en la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la educación ciudadana. *Revista de estudios sociales*, 52, 102-118

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos* (México, DF), 24(67), 135-156.

Blanco, R., & Cusato, S. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*, 243-262.

Bolívar Botía, A. (2001). Globalización e identidades:(des) territorialización de la cultura. *Revista de educación*.

Bolívar, A., & Domingo, J. (2006, September). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. In *Forum: Qualitative social research* (Vol. 7, No. 4, pp. 1-43).

Botía, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de educación*.

Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en humanidades*, (4), 101-122.

Bruner (op. cit.) y Vigotsky (1978) creen que el hombre y la mente del hombre son hechuras de la cultura. La mente es producto de la educación.

- Burke, P., y Carazo, J. (1993). La nueva historia socio-cultural. *Historia social*, 105-114.
- Bustillo, J. C. (1998). Memoria e historia. Marcial Pons.
- Cagua Rodríguez, F. L. (2013). Componentes curriculares relacionados con los desempeños en las pruebas Saber 11: balances y tensiones en dos instituciones educativas. El estudio de caso en el municipio de Fusagasugá.
- Carmen, M. S. (2014). La función social de la historia. *Secuencia*, (90), 203-207.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Carracedo, A. M. N., Sánchez, C. S., y Baz, B. O. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas. *REMA*, 14(1), 1-15.
- Carretero, M. (2001). La construcción de una identidad nacional. *Cuadernos de pedagogía*, 308, 52-56.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of clinical and health psychology*, 5(3), 521-551.
- Cataño, G. (1978). Educación y clase social en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (1), 75-80.
- Cervigón, J. I. O. (2016). Un acercamiento al aprendizaje significativo de la historia: la utilización de la cronística de Carlos V en el aula. *1º Edición, 2016© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2016*, 27.
- Chavarría, L. B. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Pensar en movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42-51.

- Chehaybar, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (50), 100-106.
- Comneno, C. L. (1955). UN CONCEPTO DE EDUCACION. *Revista Española de Pedagogía*, 13(51), 163–175.
- Connelly, FM y Clandinin, DJ (1990). Historias de experiencia e indagación narrativa. *Investigador educativo* , 19 (5), 2-14.
- Contreras, E. (2002). *El Proyecto Educativo de Centro*. Caracas: Centro de Reflexión y
- Cortés, M. C. H., y Acevedo, R. I. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómadas*, (20), 76-85.
- Cortez, C. A. (2018). El currículo nacional y el desempeño docente. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado de la UNA PUNO*, 7(2), 598-606.
- Cortina, A., Conill, J., Domingo, A., y García-Marzá, D. (1996). *Ética de la empresa* (No. 174/C82e). Madrid: Trotta.
- Costa Araújo, H., y Magalhaes, M. J. (2001). Retazos de vidas. Perspectivas biográficas, profesoras y ciudadanía. *Cadernos Coeducação*, 5-37.
- Cox, C. (1986). Políticas educacionales y principios culturales: Chile 1965-1985, 56
- Cruz, J. D. (2021). Resumen de tesis. Relatos de vida que reescriben la historia oficial de la paz en Colombia: el movimiento de mujeres de REDEPAZ.
- Cuesta, R. (2007). Los deberes de la memoria en la educación. Editorial Octaedro.
- De Alba, A., y Puiggrós, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.

De Amézola, G. (2008). Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar. Libros del Zorzal.

De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. Graciela Tonon (comp.), 46, 45-73.

Decreto 088 de 1976 Colombia.

Decreto 1002 de 1984 Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1290 de 2009 Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 230 de 2002 Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 2343 de 1996 Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 620 DE 2000 Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Díaz, A. (1994). El currículo escolar: surgimiento y perspectivas. Instituto de Estudios y Acción

Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5), 3-24.

Dosse, F. (2003). *La historia: conceptos y escrituras*. Buenos Aires: Nueva Visión

Dussel, I. (2007). A 30 años del golpe: Repensar las políticas de la transmisión en la escuela. La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre educación y memoria, 157, 157-158.

EDUCACION, M. D. (22 de 06 de 2021). MINISTERIO DE EDUCACION-COLOMBIA . Obtenido de PEIPROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL:

Egan, K. (1988) Primary understanding, Nueva York: Routledge, Chapman & Hall

Eggen, P. D., Kauchak, D. P., y Eggen, K. P. (2009). Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Fondo de cultura económica.

Ennis, R. H. (2003). Critical thinking Assessment. In D. Fasko (Ed.) Critical thinking and Reasoning. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Falaize, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. In Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 187-205). Institución Fernando el Católico.

Fernández, A. S. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío y asociados, (14), 34-56.

Fernández, I., Pellegrino, V., y Suasnábar, M. G. (2010). La reconstrucción de la memoria. El uso de la historia oral como estrategia pedagógica. In VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa (Vol. 1). Ediciones Morata.

Folguera, P. (1994). GUILLAUME, Pierre:" Histoire sociale de la France au XXe siècle"(Book Review). *Hispania*, 54(186), 347-386.

Freire, L., Páez, M. C., Espinoza, M. N., Rios, M. N., y Paredes, R. I. (2018). El diseño curricular, una herramienta para el logro educativo. *Revista de la SEECI*, (45), 75-86.

Gadamer, H. G. (1977). Verdad y método I. Trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito.

Gadamer, H. G., y Moratalla, A. D. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.

Gallego, M. (2012). Metodologia scrum.

Gallego, L. (2015). Competencias genéricas en educación superior: Metodologías específicas para su desarrollo (Vol. 40). Narcea Ediciones.

García Cardona, D. M., Naranjo Agudelo, A. F., Alzate Serna, D., Rodríguez Devia, G. A., Ramírez García, J. A., Belmory Álvarez, J., ... y Camacho Silva, T. (2013). Determinación del perfil antropométrico de los estudiantes del programa de educación física y deportes de la universidad del Quindío.

García Manso, A., Mendieta Izquierdo, G., y Cuevas Silva, J. M. (2018). Bioeditorial Bioética e integridad científica. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 6-17.

George Reyes, C. E. (2019). Estrategia metodológica para elaborar el estado del arte como un producto de investigación educativa. *Praxis educativa*, 23(3), 29-32.

Gergen, K. J. (2014). 61. The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life. In *Essays and Reviews* (pp. 318-320). Princeton University Press.

Gergen, KJ y Gergen, MM (1997). Hacia una psicología construccionista cultural. *Teoría y Psicología*, 7 (1), 31-36.

Gilard, J. (1989). García Márquez o la otra historia oficial. *Revista de la Universidad Nacional (1944-1992)*, (21), 43-47.

Gimeno Sacristán, J. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, 1-639.

Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos.163-168

Gómez Sepúlveda, D. M. (2018). Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria. *Historia y MEMORIA*, (17), 51-89.

Gómez, T. G. (2010). La mercantilización de la educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(2), 16-21.

Gómez Carrasco, C. J., Chaparro Sainz, Á., Felices de la Fuente, M. D. M., & Cózar Gutiérrez, R. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia: análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula abierta*.

Gonzales, J. y Sadier, P. (2019). Guía para el análisis documental. CLACSO. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/bibliointra/documentacion/analisis_documental.pdf

González Lopo, D. L. (2012). Historia de las mentalidades. Evolución historiográfica de un concepto complejo y polémico.

González Muñoz, M. C. (2002). La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones. Madrid: Anaya.

González, A. M., y Hernández Alegría, A. (2014). Positivismo, dialéctica materialista y fenomenología: tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. *Actualidades investigativas en educación*, 14(3), 502-523.

González, B. (2010). El currículo como proyecto educativo en sus tres niveles de concreción. *Recuperado de <http://www.curricular.info/visiones/documentos/gonzalez.pdf>*.

González, M. P., y Pages, J. Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas>>, *Historia Y MEMORIA*, no 9,(2014): 275-311, acceso el 15 de octubre de 2017. DOI: <https://doi.org/10.19053/20275137.2941>.

González, S. J., y Cantor, R. V. (2000). La educación y los medios: Desinformación en un mundo informatizado. *Tecnura*, 4(7), 49-56.

- González-Valencia, G. A., Santisteban-Fernández, A., & Pagès-Blanch, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23.
- Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de educación*, (295), 7-37.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata.
- Guedes Cury, F. (2017). Historia oral y análisis narrativo de narrativas en la investigación en la educación matemática brasileña. *Historia de la educación: revista interuniversitaria*.
- Guerra Montoya, J. W. (1999). La investigación en el currículo. *Rev. Pedagogía Dialéctica*,(1).
- Guerrero Cuentas, H. R., Crissien Borrero, T. J., y Paniagua Freyle, R. (2017). Proyectos educativos institucionales colombianos (PEI): Educación inclusiva a través de la autoevaluación.
- Guzmán, M. A., y Pinto, R. N. (2004). Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: la resignificación del episteme curricular. *Theoria*, 13(1), 121-131.
- Halbwachs, M., y Díaz, A. L. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *Reis*, (69), 209-219.
- Heidegger, M., y Farías, V. (1991). *Lógica: lecciones de M. Heidegger (semestre verano 1934) en el legado de Helene Weiss (Vol. 12)*. Anthropos Editorial.
- Henríquez, R., y Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XX1*, 7.
- Herrera, A., y Didriksson, A. (1999). La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 10(2), 29-52.

Herrera, M. C., Díaz, A. V. P., & Suaza, L. M. (2003). La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia, 1900-1950. U. Pedagógica Nacional.

Herrera, M. C., y Bedoya, C. P. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 79-108.

Huyer, GJ, Leites, B. y da Silva, AR (2017). El flashback y la narrativa no lineal subjetiva en el seguimiento (de Christopher Nolan). *imagofagia* , (16), 190-215.

Iafrancesco, G. (2003). *La investigación en educación y pedagogía*. COOP. EDITORIAL MAGISTERIO.

Iturmendi, D. M. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, (23), 227-233.

Jarauta, F. (2009). Desafíos del mundo contemporáneo. *TELOS 79: La Responsabilidad Social Corporativa*, en la encrucijada, 79, 22.

JAUREGUI, P. A., Fuente, A. V., y Vidales, K. B. (2012). Los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial; una alternativa al fracaso escolar?. *Revista española de pedagogía*, 237-255.

Jiménez Ramírez, M. M. (2009). Historia oral en educación: lo memorable del recuerdo, la importancia de la palabra. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*. Pamplona, 2009, v. 2; p. 719-726.

Junco, A. (2002). El constructivismo en la enseñanza de la historia: un enorme reto. *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*.

Leinhardt (1997) Instructional explanations in history. *International Journal of Educational Research*, 27, pp. 221-232

Ley 715 de 2001. Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Limas, V. S. (2013). *Diseño curricular a partir de competencias*. Ediciones de la U Ltda.

López, G. M. S. (2015). El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 83-95.

López-Silva, P. (2013). Realidades, Construcciones y Dilemas: Una revisión filosófica al construccionismo social. *Cinta de moebio*, (46), 9-25.

Lorenzo, Z. B. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. Obtenido de CLACSO: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>.

Luján, R. H. (2012). La historia oral y sus aportaciones a la investigación educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(5), 57-65.

Magendzo, A. (2006). Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy. Lom Ediciones.

Marín Gallego, J. D. (2018). Investigar en educación y pedagogía. Bogotá: Magisterio.

Marín Gallego, J. D. (2018). Investigar en Educación y Pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos.

Marolla, J. (2018). La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Historia y MEMORIA*, (17), 153-184.

Martín, A. G. (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 45(1), 141-156.

Martín, R. G. La Historia Oral en la enseñanza secundaria. Utilidad didáctica y potencial educativo Oral History in Secondary Education. Didactic Utility and Educational Potential.

Matozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 55, 30-42.

Matute, Á. (1999). Heurística e historia. UNAM, 161

Mejía, E. M. (2011). El proceso de elaboración del currículo para la formación profesional universitaria. *Investigación Educativa*, 15(28), 109-127.

Mendiola, I. (2010). Tiempo y espacios en la narración de la experiencia sociohistórica. *L. Benadiba (Comp). Historia Oral. Fundamentos Metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad*, 119-139.

Meneses Varas, B., González Monfort, N., y Santisteban Fernández, A. (2020). La «experiencia histórica» del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia y MEMORIA*, (20), 309-343.

Michael Apple, *Ideología y Currículum*, (Madrid: AKAL, 1991), 11-25.

Mignolo, W. (2002). El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, 201-212.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1419 de 1978 Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994. Colombia.

Mojica, G. (1978). Problemas y Perspectivas de la Educación en Colombia. En *Controversias sobre Economía Colombiana*.

Montoya, J. I. (2007). Primer avance de investigación. Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (21).

Morales Zúñiga, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades investigativas en educación*, 14(2), 591-615.

Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa.

Nayive Angulo, L., y León, A. R. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*, 9(29), 159-164.

Neira, M. A. (2005). Voces subalternas e historia oral. *Anuario colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (32), 293-308.

Ossa Escobar, C., Serna Dimas, A., Gómez Navas, D., Crenzel, E., Massé, F., Reyes-López, F., ... y Hernández Córdoba, Á. (2015). El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación.

Padilla, A., y Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 219-251.

Pagès, J., y González, M. P. (2009). Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes. Univ. Autònoma de Barcelona.

Pansza, M. (1988). Pedagogía y currículo. Gernika.

Pappier, V. (2004). Schwarzstein, Dora; Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula. Fondo de Cultura Económica, 2001, 108 páginas. Clio y Asociados, (8), 193-194.

Paredes, Í., y Inciarte, A. (2013). Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. *Omnia*, 19(2), 125-138.

- Parra Sandoval, R. (1973). Dependency and education in Colombian underdevelopment.
- Parra Sandoval, R. (1974). Análisis de un Mito: La Educación como Factor de Movilidad Social en Colombia.
- Parra Sandoval, R. (1978). Educación rural en la zona cafetera colombiana.
- Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora* (Vol. 1). Intermón Oxfam Editorial.
- Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. Información, cultura y sociedad, (16), 55-81.
- Pérez Garzón, J. S. (2008). ¿ Por qué enseñamos geografía e historia?:¿ es tarea educativa la construcción de indentidades?. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*.
- Peris Blanes, J. (2014). Literatura y testimonio: un debate. Puentes. Revista de crítica literaria y cultural, 2014, num. 1, p. 10-17.
- Pimentel, L. A. (1998). *El relato en perspectiva: estudio de teoría narrativa*. Siglo XXI.
- Pinar, W. F. (2014). La teoría del curriculum (Vol. 132). Narcea Ediciones.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. Secuencia, (84), 163-184.
- Planificación Educativa (CERPE).
- Poggi, M. (2010). Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 5-25.v
- Pollack, M. (2006). Memoria, olvido, silencio. La producción de identidades frente a situaciones límite.
- Portela Ramírez, L. H., y Toro, J. G. (2004). El concepto de competencia en la transición del conductismo al cognitivismo en la educación colombiana 1975-2003.

Pozo, J. I., Asensio, M. and Carretero, M. (1989). Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. En Carretero, M., Pozo, J. I. and Asensio, M. La Enseñanza de las Ciencias Sociales (pp. 211-240). Madrid: Visor

Prats, J. (2007). Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española. En Lima, L., Salazar, J., Bonilla, F. and Acevedo, M. (comp.) Historia I. Antología (pp. 75-78). México: Secretaría de Educación Pública.

Proyecto Educativo Institucional. La Reforma en Marcha. Proyecto Educativo Institucional. La Reforma en Marcha. Santiago de Chile. MINEDUC., 20-35. MORALES, D. C. (1 de NOVIEMBRE de 2014). ISSU. Obtenido de CONSTRUCCION DEL PEI :

Puelles Benítez, M. (2009). Problemas actuales de política educativa. Problemas actuales de política educativa, 1-126.

Rangel Torrijo, H. (2015). Una mirada internacional de la construcción curricular: Por un currículo vivo, democrático y deliberativo. Revista electrónica de investigación educativa, 17(1), 01-16.

Reis, P. (2014). Acción socio-política sobre cuestiones socio-científicas: reconstruyendo la formación docente y el currículo. *Uni-pluriversidad*, 14(2), 16-26.

Ricoeur, P., y Neira, A. (2003). La memoria, la historia, el olvido (pp. 539-591). Madrid: Editorial Trotta.

Rodríguez García, A. M., Luque Pérez, R. M., y Navas Sánchez, A. M. (2014). Usos y beneficios de la historia oral.

Romero Fernández, M. B., Santos Muñoz, L., Hidalgo Ruiz, M., Rodríguez Prado, A., & Rodríguez Somoza, W. (2013). Enfoque integrador de estrategias curriculares desde Farmacología I y su influencia en el proceso docente. *Edumecentro*, 5(2), 146-159.

Rodríguez Pinzón, E. (2020). Colombia. La construcción de una narrativa de la memoria histórica como proceso político. *Historia y memoria*, (21), 109-135.

Romero, I., y Angélica, Z. (2016). *Recuperación, reapropiación y fortalecimiento de la educación propia a través de la historia oral como herramienta pedagógica en el pueblo pastos (san José del pepino, mocoa-putumayo)* (Doctoral dissertation)..

Ross, W. (2015). Teaching for change: Social education and critical knowledge of everyday life. The importance of teaching social issues; Our pedagogical creeds, 141-147.

Sacristán, J. G. (2005). La desregularización del currículo y la autonomía de los centros escolares. In *La descentralización educativa: ¿ una solución o un problema?* (pp. 209-252). Ciss Praxis.

Salas, L. D. (2013). Geopolítica del conocimiento y la recolonización educativa. *Revista Contexto y Educação*, 28(89), 12-40.

Saforcada, E., & Castellá Sarriera, J. (2008). Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria. In *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria* (pp. 209-209).

Sampieri, R. H. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México.

Sánchez, G. H. (2012). Historia social frente a historia tradicional. ¿ Una cuestión de moda?. *Ab Initio: Revista digital para estudiantes de Historia*, 3(5), 81-94.

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & asociados*, (14), 34-56.

Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado: cultura de la memoria y primera persona*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Schmal, R., & Ruiz-Tagle, A. (2008). UNA METODOLOGÍA PARA EL DISEÑO DE UN CURRÍCULO ORIENTADO A LAS COMPETENCIAS. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 16(1), 147-158.

Schwab, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. In *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 197-209). Akal.

Schwarzstein, D. (2001). Historia oral, memoria e historias traumáticas. *Historia oral*, 4.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.

Sitton, T., Mehaffy, G. L., Davis, O. L., y Mazzoni, R. R. (1989). *Historia oral: una guía para profesores y otras personas*. Fondo de cultura económica.

~~Social~~MEN. (2002). Lineamientos curriculares de ciencias sociales.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.

Stenhouse, L. (1991). La investigación del currículum y el arte del profesor (1). *Investigación en la Escuela*, (15), 9-15.

Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación.

Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 31(2), 365-380.

Tamayo, Ó. E., Zona, R., y Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 11(2), 111-133.

Tarabini-Castellani Clemente, A., y Bonal Sarró, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de educación*

Tobella, J. (2006). Autonomía escolar:¿ para qué?. Cuadernos de pedagogía.

UNESCO. (1981). Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe: sus objetivos, características y modalidades de acción. UNESCO.

Unzueta Morales, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Revista Integra Educativa*, 4(2), 105-144.

Vainfas, R., y Rodríguez, P. (1996). De la historia de las mentalidades a la historia cultural. *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, (23), 219-233.

Valdés, A. A. (2005). Pedagogía, Educación e Investigación: una aproximación a la epistemología pedagógica. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 4(7), 29-48.

Vich, V., y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder: herramientas metodológicas* (Vol. 28). Grupo Editorial Norma.

VILLALOBOS ANTÚNEZ, José Vicente y GANGA, Francisco. 2016. “Derechos sociales fundamentales: Consideraciones iusfilosóficas de sus dilemas. Aproximación utópica desde la Bioética Global”. En *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 21, No. 75: pp. 03-111.

White, M., & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos* (pp. 53-87). Barcelona: Paidós.

Yanuzzi, M. (2001). El concepto de autonomía en las teorías de Rawls y Habermas. *Estudios Sociales: Revista Universitaria Semestral*, 21(1), 151-153.

Yuste Munté, M. (2017). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Zafra, L. S. N. (2010). Conceptos y prácticas del currículo y la evaluación: ¿Predominio de un enfoque? DE LA PERSPECTIVA INSTRUMENTAL A LA PERSPECTIVA CRÍTICA, 119.

Zúñiga, L. C. M. (2012). South Park: crítica del pensamiento crítico. *Reflexiones*, 91(2), 71-89.

Anexos Anexo 01: Carta de Presentación en las Instituciones Educativas Públicas del municipio de Ventaquemada.



Bogotá D.C., 26 de septiembre 2023

Sra.
Doris Nelly Bernal Niño
Rectora
Institución Educativa Técnica Puente de Piedra
Ventaquemada

Ref.: Solicitud permiso para realizar trabajo de campo

Reciba un atento saludo.

La Facultad de Educación y el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, se permiten presentar al Doctorando Dany Arturo Quintero Rojas, identificada con cedula de ciudadanía 7186.376 de Tunja, quien se encuentra realizando el proceso de recolección de la información, para la investigación titulada: **"Narrativas curriculares sobre la historia oral en la cátedra de la historia en Colombia para la educación media."** Por lo anterior, solicitamos de manera cordial su autorización para que el estudiante pueda realizar la implementación de un ejercicio de flashback y de narración enmarcada con 1 docente de ciencias sociales, 1 estudiante de grado 10º u 11º y 1 padre de familia.

Citando lo referido en la resolución 8430 de 1993 y siguiendo lo propuesto en el título II, de capítulo 1, donde estipula los aspectos éticos de la investigación en seres humanos y referenciando específicamente el artículo 11 para la presente investigación, se definirá dentro de los parámetros que reflejan lo dispuesto en el literal H, sobre el manejo ético y la información obtenida.

De antemano, le agradecemos su disposición, aprobación y tiempo ya que estos insumos serán importantes para llevar a cabo esta investigación, quedando como compromiso ante la institución la socialización de los resultados por medio de un podcast.

Cordialmente,



Dany Arturo Quintero Rojas.
Candidato a doctor en Educación



PH.D. Ana Elvira Castañeda Cantillo
Directora de Tesis



Acreditación Institucional
Internacional



IONET

SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ Carrera 5ª N° 51 - 11 / P.BX. (801) 587 67 67
6113 204 84 51 / contactenos@santotomas.edu.co
www.santotomas.edu.co

NIT 800.812.367-6

Anexo 02: Consentimiento Informado para grupo focal

Formato de Consentimiento Informado

Por favor, lea cuidadosamente esta información sobre el estudio de investigación titulado "Narrativas curriculares sobre la historia oral en la cátedra de la historia en Colombia para la educación media".

Siéntase en completa libertad de preguntar al investigador todo aquello que no entienda.

Una vez haya comprendido la información, se le preguntará si desea participar del estudio. En caso afirmativo, deberá firmar este documento y recibirá una copia.

Descripción general

La presente tesis doctoral tiene como fundamento teórico, el estudio acerca del modelo curricular implementado en Colombia desde el año de 1975 frente a los lineamientos y estándares curriculares de las ciencias sociales y el proceso coyuntural que representa la emanación de la ley 1874/2017, que reglamenta la obligatoriedad de la enseñanza de la historia en la educación de básica secundaria y media como área independiente. El lugar y contexto de investigación es el municipio de VENTAQUEMADA en BOYACÁ.

Objetivo del estudio

Proponer aportes curriculares desde la narrativa y la historia oral en la cátedra de historia en Colombia para la educación media, en las cuatro instituciones públicas de Ventaquemada en Boyacá.

¿Por qué fue usted elegido para participar en este estudio?

Debido a su inmersión en el contexto educativo particular y en sus diferentes procesos de formación, es de especial interés para esta investigación, contar con sus apreciaciones relacionadas con los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del área de historia en su institución.

Riesgos y beneficios

- Riesgos esperados: el desarrollo del proceso investigativo no representa riesgo a la salud física, psicológica ni comunitaria. Sin embargo, es posible que surjan riesgos imprevistos durante el desarrollo del proyecto y ante esa eventualidad se informaría.
- Beneficios: Los beneficios derivados de la investigación están relacionados con el reconocimiento del contexto educativo en el área de historia de su institución; además de identificar las narrativas sobre las relaciones entre políticas públicas para la enseñanza de la cátedra con la concreción mesocurricular a través del PEI y su aplicación en el área de historia. De igual manera, generar lineamientos microcurriculares de la narrativa en la historia oral, con la cátedra de la historia en el aula, en educación media.

En este apartado se explican los riesgos y beneficios de participar en el estudio de investigación. Es necesario plantear de manera clara los posibles riesgos inherentes a la propuesta y su probabilidad de ocurrencia.

¿Cómo será la participación en el estudio?

Su participación requiere de los siguientes procedimientos, que usted podrá libremente aceptar o rechazar:

1. El lugar para realizar estos procedimientos de recolección de información será en su institución, pero la grabación de sus respuestas la puede hacer de manera libre en otro escenario, pues su grabación de audio es personal y no afecta el lugar donde se realice.
2. Se le realizará unas preguntas relacionadas con la enseñanza aprendizaje del área de historia por parte del investigador. Las respuestas serán registradas por medio de un dispositivo de audio (celular, grabadora, entre otros afines), de tal manera que el investigador pueda escuchar fielmente sus respuestas. La duración de este proceso es de tres (3) meses, desde la toma de la información, hasta la construcción de análisis y conclusiones.

Garantías de su participación

La participación en el estudio no tiene ningún costo.

Ni usted, ni otra persona involucrada en el estudio, recibirá beneficios políticos, económicos o laborales como compensación por su participación.

Su participación será completamente voluntaria y tendrá el derecho de retirarse en cualquier momento del estudio si usted así lo desea. Igualmente, si en algún momento desea que la información que usted brinda no sea utilizada por el investigador, lo podrá comunicar y respetaremos su decisión."

Manejo de los datos de investigación

La información se mantendrá bajo estricta confidencialidad y no se utilizará su nombre o cualquier otra información que pueda identificarlo personalmente.

Toda la información que se obtenga de este estudio de investigación se utilizará únicamente con el propósito que aquí se comenta. El investigador de este estudio será el único autorizado para acceder a los datos que usted suministre.

- Respuesta a preguntas: Si tienen alguna pregunta o inquietud sobre el proyecto, pueden ponerse en contacto con Dany Arturo Quintero Rojas a través del Correo electrónico: profedanysoales@gmail.com o número de teléfono: 3112434096.
- Libertad de retirarse: Ustedes tienen la libertad de retirarse del proyecto en cualquier momento sin consecuencias negativas para su relación con la institución educativa.
- Testigos: La carta de consentimiento informado será firmada por ustedes y el investigador que obtiene el consentimiento.

Aceptación

Anexo 03: Asentimiento Informado para estudiantes menores de 18 años para Grupo Focal.



ASENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN
MENORES DE EDAD

"Narrativas curriculares sobre la historia oral en la catedral de la historia en Colombia para la educación media".

La presente investigación es conducida por Dany Arturo Quintero Rojas, estudiante del programa doctoral de la Universidad Santo Tomás. El objetivo de esta investigación es proponer aportes de la narrativa en los niveles macro, meso y micro curricular para articular la historia oral, con la catedral de la historia en la educación media de las cuatro instituciones educativas públicas de Ventanamedia Boyacá.

En atención a la Ley 23 de 1982 (Ley de Derechos de Autor), Ley 1581 de 2012 (Ley de Protección de Datos Personales) de la legislación colombiana **declaro** que he sido invitado e informado de las características de mi participación.

Autorización para la grabación audio a menores de edad

El Sr./Sra. _____ identificada con C.C. N° _____

padre/madre o tutor/tutora del niño (a) **declaro** que he sido informado sobre las condiciones de participación de mi hijo(a) en la investigación, por tanto, doy mi consentimiento en la aplicación de instrumentos para la recolección de información. De este modo **autorizo** el uso de grabaciones de audios, fotografías o cualquier otro medio audiovisual que se estime pertinente.

Entiendo que el uso de la imagen o del testimonio del menor, será principalmente para fines de la promoción de procesos sobre el uso y apropiación de los tecnologías de la información y comunicación y su relación con la gestión del conocimiento.

Comprendo que no existe ningún límite de tiempo en cuanto a la vigencia de esta autorización, ni tampoco existe ninguna especificación geográfica en cuanto a dónde se puede distribuir este material.

Tengo conocimiento que la identidad de mi hijo(a) será reservada en todas las etapas de la investigación, dicha participación no tendrá ningún tipo de compensación por parte de la investigadora y el menor podrá retirarse en cualquier momento sin ser obligatorio explicar la decisión.

En caso de tener alguna duda o pregunta puedo dirigirme al correo electrónico de la investigadora danyquintero@usantotomas.edu.co o al celular 3112434096

Esta autorización se aplica para el desarrollo de la investigación y para los fines que se indican en este documento.

Nombre del padre/madre o tutor/tutora
legal: _____

CC. Dirección: _____ Teléfono: _____

En _____, el veintidós de _____ de 2023.