ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: CLAVES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA

ANJIE NATALIA PINILLA CORTÉS

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C.
2016

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: CLAVES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA

ANJIE NATALIA PINILLA CORTÉS

DIRECTORA DE TESIS:

DOCTORA NUBIA CONSTANZA ARIAS ARIAS

Trabajo de grado presentado para optar al título de

Doctora en Educación

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C.

2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

_____

Jurado Nacional

_____

Jurado Nacional

_____

Jurado Internacional

Por su cariño, comprensión y dedicación a la Mamá,
al Papá, a la Gorda y a Sergio.

AGRADECIMIENTOS

A la primera persona que debo agradecerle como investigadora y como ser humano es a mi asesora, la doctora Nubia Arias Arias PhD en Educación por su constancia y asertiva compañía. Al equipo de profesionales que conforma el Doctorado en Educación de la Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás, actualmente en cabeza del doctor José Arlés Arévalo PhD.

A la Secretaría de Educación Distrital, que a través de sus programas de formación posibilitó el acceso de algunos de sus docentes al programa de doctorado, a los estudiantes de 903 y 904 por permitirme aprender de su mano y nutrir este proceso, además a compañeros y directivas del Colegio Leonardo Posada Pedraza IED.

Conjuntamente, a mí querido compañero de doctorado y de investigación Fidel Ramírez.

CONTENIDO

Pág.

RESUMEN 10

INTRODUCCIÓN 12

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Problema de investigación 16

1.2. Descripción de la situación problema 17

1.2.1. Las ciencias sociales como legado 17

1.2.2. El género y la escuela 21

1.2.3. Nuestra propuesta 24

1.3. Los desafíos 26

1.4. Justificación 28

1.5. Objetivos 32

1.5.1 Objetivo general 32

1.5.2 Objetivos específicos 32

CAPÍTULO II. ANTECEDENTES: UNA NECESARIA MIRADA EN RETROSPECTIVA

2.1 Estado de la cuestión 33

2.1.1. Enseñanza de las ciencias sociales 37

2.1.2. Didáctica de las ciencias sociales 38

2.1.3. Enseñanza de la historia 39

2.1.4. Género y educación 42

2.1.5. Género y enseñanza de la historia 50

2.2. Antecedentes

2.2.1. Educación, escuela y la enseñanza de la historia, el caso colombiano 51

2.2.2. El género, un aterrizaje histórico para nuestro contexto 65

CAPÍTULO III. MARCOS DE REFERENCIA

3.1.Marco legal 85

3.2 Marco teórico 96
3.2.1. Las ciencias sociales, un proyecto moderno 96
3.2.2. Las ciencias sociales y la historia desde una perspectiva transformadora 100
3.2.3. El saber histórico y su vigencia en la escuela 111
3.2.4. ¿Cómo avanzar en una concepción de género en equidad, que favorezca el cambio en las relaciones sociales que han determinado una organización a favor de un sector de la sociedad? 115
3.2.5. El género como construcción social 126
3.2.6 La escuela como marco institucional 130
3.2.7. La didáctica como posibilidad de transformación de la enseñanza y de la escuela. ¿Cómo superar las prácticas pedagógicas tradicionales en la enseñanza de las ciencias sociales? 138
3.2.8 La didáctica no parametral, una posibilidad 145

CAPÍTULO IV. ACERCAMIENTO A LA PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Caracterización de la didáctica no parametral 150
4.2. En este orden, ¿qué puede entenderse por didáctica no parametral? 155
4.3. ¿Cómo es la relación entre la didáctica no parametral con las ciencias sociales? 164
4.4.¿Cómo son las ciencias sociales en grado noveno dentro de la lógica de la parametrización? 166

CAPÍTULO V. DESARROLLO METODOLÓGICO

5.1. Enfoque 174

5.1.1. Fases del proceso investigativo 179
5.1.2. Población/muestra 180
5.1.3 Técnicas e instrumentos de diagnóstico 181
5.1.4. Análisis de datos 182

5.2. Presentación y análisis de resultados 183
5.2.1. Diagnóstico 184
5.2.2. Ejercicio escrito 184
5.2.3. Foro 189

5.3 Desarrollo de la propuesta. Unidad didáctica 193
5.3.1. Introducción y presentación 194
5.3.2. Obra de teatro 196
5.3.3. Carrera de Observación 199
5.3.4. Museo 201
5.3.5. Noticiero 203
5.3.6. Evaluación 204

5.4. Análisis de resultados: Entre la diversión y el aprendizaje 207
5.4.1. Las ciencias sociales 207
5.4.2. La escuela 211
5.4.3. Aprender y divertirnos. La didáctica 214

CAPÍTULO VI. PROPUESTA TEÓRICA 221

6.1 Las ciencias sociales en la actualidad, retos y perspectivas 223
6.2. La escuela y el género como marco institucional 226
6.3. La didáctica como mediación 231

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES 238
BIBLIOGRAFÍA 245

ANEXOS

Anexo A. Ejercicio escrito 254

Anexo B. Foro – conversatorio 272

Anexo C. Fichas para la presentación de la obra de teatro 285

Anexo D. Carteles de la carrera de observación 290

Anexo E. Fichas para la presentación del noticiero 292

Anexo F. Evaluación escrita 296

Anexo G. Foro – conversatorio final 313

RESUMEN

La presente investigación se constituye como una propuesta de didáctica no parametral en ciencias sociales con enfoque de género, con un desarrollo metodológico de teoría fundamentada, que ofrece a los lectores y a los investigadores la posibilidad de pensar el ejercicio de la enseñanza desde la oportunidad de contribuir a la construcción de sujetos en las ciencias escolares, en términos de equidad y de visibilización.

En consonancia con un contexto escolar marcado por la vivencia negativa de las diferencias de género, que ha conllevado a la permanencia de una desproporción y al establecimiento de unos imaginarios que se presentan como inmóviles sociales que afectan el desarrollo social y que se ven reflejados en la escuela, se fijó como pregunta central ¿Cómo proponer una didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva de género, a partir de la teoría fundada, con el fin de aportar a la escuela como marco institucional para la construcción social de equidad de género?

Para resolver la pregunta se establecieron como categorías de análisis; las ciencias sociales, el género, la escuela y la didáctica que gracias a su problematización teórica permitieron solventar la investigación. Se parte de los conceptos propios de la ciencia en la modernidad para llegar al carácter interdisciplinar de las ciencias sociales en la actualidad y a la necesidad de incluir particularidades como es el caso de los estudios de género y su pertinencia en la escuela, que es uno de los factores determinantes en la reproducción de los roles tradicionales de género a través de prácticas que incluyen los contenidos de las ciencias sociales, así que en ese marco de despliega la propuesta.

Partiendo del enfoque metodológico de la teoría fundamentada, se tomó como muestra intencionada a un grupo de estudiantes de noveno, con quienes se desarrolló una unidad didáctica que para plantearse tuvo en cuenta un diagnóstico en el que participaron haciendo sugerencias frente a los métodos tradicionales para la enseñanza.

Ejercicio práctico que permitió el desarrollo de un apartado teórico en el que se confrontaron la formulación teórica de la investigación con los hallazgos de la fase práctica, que permitieron la elaboración de unas sugerencias para el futuro de la educación

enfocados en las posibilidades interdisciplinares de las ciencias sociales y en la emergencia de sujetos, así como la evidencia de la centralidad de la institucionalidad de la escuela en la impartición y reproducción de roles e imaginarios sociales.

Palabras clave: Ciencias sociales, didáctica no parametral, escuela y género.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo proponer una didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva de género a partir de la teoría fundada, con el fin de aportar a la escuela, como marco institucional para la construcción social de género, partiendo de la experiencia de la docencia y de la observación de realidades que han contribuido a unos olvidos intencionales de la ciencia hacia determinados sujetos, en este caso las mujeres, emprende la búsqueda de soluciones pedagógicas que ofrezcan espacios para la apertura epistemológica de las ciencias sociales.

Con el propósito de incidir en la formación de sujetos con agencia, con capacidad para articular los saberes disciplinares con su necesidad cotidiana, de darle uso al conocimiento que reciben, lo cual reflejaría un posicionamiento social e histórico puesto que él mismo se construye en el saber y en la cotidianidad, de manera que es un hacedor y transformador de realidades, y debe evidenciarse como un constructor de futuro porque sus acciones deben impactar en el esclarecimiento de las incertidumbres de la sociedad y en la generación de unas nuevas.

Así, la investigación ha transitado por la caracterización de invisibilidad del género en las ciencias sociales escolares y por la elaboración y la propuesta de una posibilidad a través de la didáctica no parametral, así que es una invitación a pensar la apertura de las ciencias sociales no solo en términos discursivos, sino a pensarlos como espacios para el surgimiento de resistencias y alternativas metodológicas y epistemológicas, deben llevar esa intención a la escuela y al mismo tiempo, entrar en discusiones profundas sobre su institucionalidad y sobre la importancia de responder a las necesidades de contextos específicos, incluso por encima de las tendencias que pretenden tecnificar sus saberes.

Razones por las que se inscribe en la línea de investigación educación, sociedad y cultura dado que guarda estrecha relación con los postulados sobre los cuales la investigación se solventa, dado que establece como parte de su objeto de estudio, el análisis de la tradicionalidad en las prácticas educativas que han contribuido al establecimiento cultural del género como construcción social, al tiempo que tiene como objetivo central, la

formulación de una estrategia didáctica que permita la visibilización de la participación del género en equidad, por medio de la enseñanza de las ciencias sociales.

Esta propuesta debe pensarse en términos prácticos y epistemológicos y para el caso de la investigación, podemos hablar puntualmente de la situación de la mujer en la sociedad colombiana, pero no solo como sujeto de derechos, tal como lo han promulgado los marcos normativos internacionales a los cuales se ha acogido el sistema educativo colombiano, y como posibilidad interdisciplinar, sino también ante la urgencia de darle un espacio dentro del hacer ciencia y para que los efectos sean transformativos, sus acciones deben trascender en la aplicación de fórmulas a quien debe considerarse sujeto no solo de derechos, sino que debe ser incluida en las nuevas maneras de hacer ciencias y excluirla como factor tradicional de discriminación.

Consecuentemente, el planteamiento general del problema está ubicado en la primera parte, donde se hace un aterrizaje de la problematización y se señala la pertinencia de la investigación; el estudio de los antecedentes se puede encontrar en el Capítulo II, donde a través de una mirada en retrospectiva se presenta el Estado del Arte que arroja resultados en los que se evidencia la necesidad de investigar sobre nuestras categorías de análisis, ya que no se hallaron rastros de una investigación similar, en la segunda parte se encuentra unos antecedentes al respecto de las categorías de investigación que son presentados en dos apartes; educación, escuela y la enseñanza de la historia, el caso colombiano y el género, un aterrizaje histórico para el contexto.

El capítulo tres presenta el fundamento legal y teórico, que es una apuesta frente a la manera como se ha concebido para llegar a encontrarnos con lo que hoy entendemos como ciencias sociales en el ámbito escolar, así como una caracterización del contexto global actual que demanda una enseñanza incluyente y que responda a las crisis inmanentes a la época que vive la educación, presentando el género como categoría de análisis que atraviesa a la sociedad y que demanda atención teórica y estrategias metodológicas para la proyección de una propuesta didáctica a desarrollar en el aula y que recoja la necesidad de abordar el enfoque de género a través de la enseñanza.

El acercamiento a la propuesta didáctica se ubica en el capítulo IV, donde se elabora una teorización de la didáctica no parametral como una posibilidad educativa afín con los

objetivos de la investigación por lo que se contrasta la manera de entender las ciencias sociales dentro de la lógica parametral y se evidencia la viabilidad de un abordaje no parametral abierto a la inclusión de perspectivas innovadoras dentro de los programas, con la cualidad de poderse acoplar a diversos objetivos y contextos, trayendo a la enseñanza formal oportunidades de articularse con vivencias personales.

El capítulo V expone el entramado metodológico que se basa en la teoría fundamentada y que va desde el enfoque que contiene las fases del proceso, la muestra, el análisis de los datos, hasta el desarrollo detallado de la unidad didáctica que se constituye en la fase práctica de la investigación, que surge de la teorización de las categorías en consonancia con una apuesta didáctica en la que participan los estudiantes que fungieron de muestra intencionada. Es así que el análisis de los resultados se presenta a través de tres apartados que dan cuenta de las categorías iniciales, estos son las ciencias sociales, la escuela y aprender y divertirnos. La didáctica.

Finalmente, el capítulo VI corresponde a la etapa de teorización, la consecución propia de un enfoque metodológico de teoría fundamentada y el espacio para proponer una serie de debates y discusiones que surgen del cruce de la experiencia convertida en la problematización teórica inicial, con la fase práctica del proyecto que permitieron evidenciar la pertinencia y el aporte de la presente tesis éste capítulo se presenta sobre tres ejes: Las ciencias sociales en la actualidad, retos y perspectivas, la escuela y el género como marco institucional y la didáctica como mediación, a través de los cuales se retoma el planteamiento y refleja la suficiencia de la investigación frente a las categorías que se articularon desde un comienzo.

Por otro lado, en lo que refiere a las contribuciones de la investigación hace una significativa en tanto el estado del arte mostró que es considerable lo que se ha escrito al respecto de la enseñanza de la historia y el enfoque de género, pero poco es lo que se ha dicho en torno a las ciencias sociales escolares y el género y dadas las condiciones del contexto educativo, constituye un referente para pensar en las posibilidades de la educación en Colombia y un significativo antecedente en investigación.

Así, el entrecruce de estas categorías investigativas permitieron dar un largo alcance a los resultados porque invitaron a interpelar de manera crítica los postulados iniciales de las

ciencias, de la escuela, de la sociedad y del género para convertirlos en realidades pedagógicas porque a través de la didáctica no parametral se solventó la problematización inicial, de abrir un espacio en los postulados curriculares, lo que también demuestra su viabilidad frente a realidades institucionales como la escuela, el género y la ciencia que fueron categorías evidentemente susceptibles a la crítica y al cambio.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.Problema de investigación

En su cotidianidad, la vivencia de la escuela evidencia la confluencia y la adquisición de preconceptos de género sobre los cuales se empieza a elaborar una idea del otro, pero la práctica de la enseñanza escolar desde las ciencias sociales, demuestra que además de las prácticas, los contenidos y la manera de entender las ciencias, parece ser la continuación de esos primeros preconceptos. La imagen negativa de lo femenino, el uso común de la expresión de *niña*, *llorona* y luego la evidencia del olvido de las mujeres en los saberes disciplinares, dejan ver la escuela como un lugar que niega la posibilidad de construir la equidad.

Y si en la actualidad, los sistemas educativos han crecido significativamente en lo que respecta a cobertura y en reconocimiento del derecho, la escuela continúa teniendo la figura masculina en su centro, en su lenguaje universalista que invisibiliza a las mujeres y a las diversidades, en sus prácticas reproductoras de los roles de género tradicionales y en su saber, son los primeros móviles de esta investigación que presentará un número importante de referentes teóricos que problematizan la persistencia de la escuela, la enseñanza de las ciencias sociales y la construcción social de la diferencia de género.

En la vivencia es evidente que la escuela desconoce los ritmos, los tiempos, los espacios, la diversidad de los sujetos y los procesos que tienen lugar por fuera de la planeación curricular, problemática, lo cual ha ocasionado una ruptura con los procesos científicos a los cuales debe responder y frente a esta realidad, que también puede ser transformadora porque las ciencias sociales, la escuela y el género son categorías sociales en constante movimiento, que permiten pensar en posibilidades de cambio.

El maestro se ve en la labor de buscar herramientas para llevar el saber disciplinar a las aulas mediante la indagación de fuentes adicionales a los libros de texto, de darse a la tarea, como de enfocar la mirada hacia una apertura en los conceptos y en los métodos con

los cuales se vienen impartiendo las ciencias sociales que son un lugar apropiado para la articulación de ese conocimiento con la vivencia de sus realidades.

1.2.Descripción de la situación problema

Nuestra intención es una reivindicación epistémica de las ciencias que tradicionalmente, se han mantenido dentro de una lógica racional para dar participación a una postura femenina que tenga en cuenta la experiencia de niños de ambos géneros, en relación con sus propias identidades y sus visiones de la diferencia tratada desde las ciencias sociales.

1.2.1. Las ciencias sociales como legado.

Estas ciencias, tal como las conocemos, son herencia del marco de la modernidad y su estatuto se ha formalizado con constantes avances epistemológicos, su enseñanza ha estado presente en los programas y las instituciones investigativas y de difusión como la universidad y la escuela que han posibilitado ampliar su espectro y las han establecido como directrices del conocimiento. La actualidad demanda formular alternativas que guíen la ampliación del espectro de la ciencia social en nuestros contextos, donde históricamente se la ha entendido como parte del aparato ideológico del poder y por tales razones, la enseñanza emerge como una posibilidad de acercar la escuela y su efectividad institucional a fenómenos sociales que reproduzcan un orden para visualizar los sujetos.

El siglo xx traería nuevas preocupaciones sociales a la hora de estudiar los contenidos, y la organización escolar no es indiferente a estas demandas, porque los conceptos que la habían sustentado emprenden el camino de la crisis. El Estado, la democracia y la paz son insuficientes para seguirlas, y conjuntamente se articulan con sucesos trascendentales como las guerras mundiales (Carretero, 2010). Además, las nuevas tendencias epistemológicas como la teoría crítica que emerge al comienzo del siglo xx, reclaman para la sociedad, espacios de construcción y fuertes detracciones en contra de las hegemonías tradicionales modernas (Marín, 2010); ofrecen al panorama del conocimiento la posibilidad de una indagación desde los intereses que han movido los procesos de la ciencia y con él, la capacidad para formular alternativas que tiendan a mejorar las

condiciones de la sociedad y por lo tanto, nuevas fuentes y nuevas versiones empiezan a posesionarse en el saber y en el enseñar, debido a la necesidad de reconstruirse y de incorporar estos nuevos contenidos que da espacio a otras maneras de escribir y de aprender, denotando empoderamiento y particularidad en espacios como la escuela, para que ésta pueda generar procesos de identificación con sus saberes.

Como respuesta, Wallerstein propone abrir las ciencias sociales y luego de situarlas en necesidades posteriores a la modernidad y señalando, que *"las estructuras disciplinarias han cubierto a sus miembros con una reja protectora, y no han alentado a nadie a cruzar las líneas"* (1996, p. 77), nos encontramos frente a la necesidad de superar las estructuras establecidas con anterioridad, y apoyar los estudios en la diversidad de postulados y metodologías de las ciencias sociales. Lo cual implica no solo rebosar las estructuras disciplinares, sino la manera de hacer ciencia, incluso descentrándola de centros universitarios, y revalidando el saber que se genera fuera de esos espacios. "*Pedimos que se ponga el acento en lo complejo, lo temporal y lo inestable, que corresponde hoy a un movimiento transdisciplinario que adquiere cada vez mayor vigor"* (Ibíd., p. 86). Esta transdisciplinariedad deviene de la multidisciplinariedad de una tendencia posterior a la primera guerra mundial, que corresponde a los estudios de área que también lo fueron de enseñanza, en torno a los cuales se agrupaban científicos de diversa formación para trabajar acerca de un interés común, con la apuesta porque se analizara un saber desde diferentes puntos de vista, y tomando como referentes, postulados de distinta índole epistemológica.

Las ciencias sociales se mantienen atadas a las transformaciones sociales, de tal manera que requieren de unas modificaciones que respondan a las ingentes demandas de la ciencia y de la educación. Desde la crítica de Santiago Castro-Gómez, la influencia del colonialismo en el desarrollo de la modernidad, lo identifica como poder detrás de los órdenes instituidos, llevando a imponerse a esa dinámica de producción científica, al tiempo que ha garantizado su reproducción. Partimos de que las ciencias sociales han heredado un deber ser, aunque debe destacarse que han hecho de ellas, una herramienta con la cual se han legitimado sistemas que mantienen excluidos a ciertos sectores de las sociedades, y que desconocen saberes particulares que estén fuera de su orden.

Por su parte, la teoría de la complejidad de Edgar Morin ubica a las ciencias sociales en la tradición disciplinaria y como un elemento moderno característico del sistema universitario, pero el avance de la investigación científica ha demostrado la necesidad de romper los *"encierros disciplinarios"* (Morin, 2002), heredados del orden que las entiende, como *"una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico; ella instituye allí la división y la especialización del trabajo y ella responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias"* (Ibíd.).

Para Castro-Gómez, la modernidad también está sufriendo un proceso de crisis que ha interpelado los procesos que inicialmente la fundamentaron, como el establecimiento de los Estados-Nación y el colonialismo (2005), lo cual no quiere decir que estemos presenciando su final, sino que son necesarios diferentes discursos para solventar la continuación de su funcionamiento, y mantener el orden de ideas que hace de las ciencias sociales un elemento del poder moderno, y que deben empezar a ocuparse de visibilizar unos nuevos sujetos y unas nuevas epistemologías que respondan a los poderes tradicionales, y se empoderen de los procesos sociales particulares por estudiar.

Wallerstein, al igual que Carretero y que Castro-Gómez, se ubica en un contexto actual de globalización que Mattelart denomina *"modo global de regulación social"* (2001, p. 47), y también alude al momento de las guerras cuando señala que a raíz del conflicto, cuando surgen importantes modificaciones a la ciencia y a la manera de hacerla, puesto que *"asistimos a la más extraordinaria expansión de la economía mundial en la historia del moderno sistema mundial"* (Wallerstein. Op. Cit.), y con ella, el sistema universitario, mentor histórico de los avances científicos, del cual la escuela será receptor.

Tradicionalmente, esta articulación científica fue posible gracias al control de la subjetividad, la cultura y el hecho de que las ciencias sociales han heredado un deber ser, aunque se debe destacar que han hecho de ellas, una herramienta con la cual se han legitimado sistemas que mantienen excluidos algunos sectores de las sociedades y que desconocen saberes particulares que estén fuera de su orden. Al punto, que como señala Castro-Gómez (Op. Cit.), estas ciencias fueron parte de la imposición de una lógica predominantemente positivista, y este imperio de la ciencia llegó incluso, a justificar de manera racional, las marcadas diferencias entre el ser y no ser europeo, el ser y no ser

moderno o civilizado, imponiendo también unos temas de discusión y de desarrollo sobre los cuales debían fortalecerse sus colonias. Dentro de esos temas, se ubica la mujer.

Se observa que la obligación de ese conocimiento también se encarga de componer un orden social histórico que hoy tiene vigencia y se refleja en nuestras organizaciones y en nuestra manera de hacer y pensar la ciencia; de hacer y pensar la diferencia y la existencia humana. Lourdes Fernández (2010), asevera que esta ciencia neutral, reveladora de verdades, se fundamenta en una lógica que articula instrumentos pedagógicos, coercitivos, correctivos y valorativos considerados científicos, con el fin de reproducir roles definitorios de identidades, lo mismo que subjetividades. Esta realidad refleja la necesidad de ampliar el espectro de la ciencia social, donde históricamente se la ha entendido como parte del aparato ideológico del poder. Por estas razones, la enseñanza de las ciencias sociales y la historia emerge como una posibilidad de acercar la escuela y su efectividad institucional a fenómenos sociales que reproducen un orden para visualizar sujetos, en especial, el sujeto mujer.

Es así, que la propuesta de la interdisciplinariedad no es forzosamente negativa a la ciencia, sino que registra una realidad particular que se vale de unas herramientas disciplinares que permiten una versión nutrida de intereses comunes, lo cual vendrá a caracterizar a las ciencias sociales en su apertura, para dar lugar a la emergencia y visibilización de nuevos sujetos protagonistas de la actualidad, prestos a profundizar en las explicaciones que ahora son insuficientes, y justamente, esa es la apuesta de la presente investigación: retomar contenidos propios de la enseñanza de las ciencias sociales para ser vistos desde diversas disciplinas de la ciencia social en dirección a la vindicación de sujetos con un enfoque de género que como objeto de estudio, también es producto de diversas discusiones de tipo interdisciplinar.

En la actualidad, el marco institucional educativo colombiano está de acuerdo con los planteamientos de la interdisciplinariedad y ubica a las ciencias sociales, en el componente de las áreas obligatorias y fundamentales (Ley 115, 1994), que incluye la historia, la geografía, la Constitución política y la democracia, que se encuentran dentro de las competencias que defienden la pertinencia de los contenidos, para ser aplicados en contextos y situaciones determinadas: *"la noción de competencia propone que quienes*

aprenden, encuentren significado en todo lo que aprenden" (MEN, 2004, p. 8). Se trata entonces, de dar sentido a los aprendizajes escolares y a referir procesos mediante los contenidos con los cuales se puede construir y reconstruir un fenómeno social.

En esta forma, los actuales planteamientos curriculares de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, la ubican como un saber para las competencias y en ellas, identificamos la necesidad de ser planteadas como saberes y procesos inagotados y en permanente construcción para ver el pasado, poner perspectiva en el futuro, analizar de manera compleja y formular alternativas frente a los diversos tratamientos de la realidad.

Estas modificaciones se refieren a los cambios necesarios que se plantean en la enseñanza para que refleje la apertura que ha tenido como ciencia, y la participación de los sujetos que la pueden alimentar.

En consecuencia, la escuela incide como institución y como manifestación de un orden social, cultural e histórico que igual que el género, se encuentra en permanente construcción. Además, destacamos que la educación participa en la formación de conceptos compartidos que cimiente a sujetos participativos en procesos de cara a la equidad de género y la manera como esta investigación ha encontrado la forma de hacerlo, por medio de una propuesta de didáctica no parametral que contribuya a la transformación de las prácticas con las cuales se imparten las ciencias sociales en la escuela, al tiempo que permite un acercamiento a métodos y conceptos propiamente científicos.

1.2.2. El género y la escuela.

Puesto que el género se enmarca en una serie de prácticas que han perpetuado su funcionamiento, y hacen posible su pervivencia dentro de un marco institucional, incluir la crítica de sus preconceptos es una alternativa ante la dificultad de educar para las identidades de género en equidad.

Después de transitar por la crítica a la escuela y su institucionalidad, se la debe señalar como un lugar para cambiar, pues se ha demostrado su efectividad en la institucionalidad que difunde, su capacidad como sistema, su relación con la ciencia y, la

posibilidad de que ella misma geste una transformación simbólica. Por su parte, la crítica se concentra en lo que han sido los sistemas de eternización mas no de innovación, y que ella en sí misma, "*ha contribuido a aislar más o menos completamente de la historia, las relaciones de dominación masculina"* (Bourdieu, 2010, p. 105), como las demás instituciones que hacen parte del sistema de la sociodicea.

Y si en la actualidad, los sistemas educativos han crecido significativamente en lo que respecta a cobertura y reconocimiento del derecho, pero la escuela continúa reproduciendo estereotipos de género, y desconociendo la experiencia femenina en su lenguaje universalista que invisibiliza a las mujeres y a las diversidades, en sus preconceptos de los roles de género tradicionales y en su saber, aun cuando estos se enmarcan en contextos políticos democráticos. *"En esta categoría aparecen las mujeres, en el lugar donde la historia no las recuerda, allá donde los niños en la escuela desconocen (…) porque su labor diaria de sustento, de reconocimiento, de portadoras de un saber cultural y social no se exalta en los libros de texto ni en las enciclopedias"* (Pinilla, 2013, p. 5).

En consecuencia, la investigación optará por articular un enfoque de género en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales por medio de propuestas temáticas que destacan a la mujer en la historia de Colombia durante los siglos XIX y XX. Por tal razón, en el marco teórico hacemos un agudo análisis sobre la relación de la historia dentro de las ciencias sociales, no para restarle fuerza a su carácter interdisciplinar, sino con el fin de teorizar sobre una posibilidad de tratamiento, y sobre la necesidad de presentar a la reflexión, las diferencias de género como una problemática histórica.

Cabe señalar que no es interés de la investigación, entrar a discutir sobre la diversidad sexual que pretende entrar en un ejercicio de visibilización del sujeto mujer, sobre el cual siempre aportamos como construcción y sobre el cual, históricamente ha recaído la fuerza de un sistema de valores que la pone en constante situación de desventaja. De manera que nos ocuparemos de los sujetos que se entienden, que se asumen como mujeres y así contribuir a la construcción de la diferencia en equidad, desde la institucionalidad de la escuela y de las ciencias.

Así mismo, se presenta a la categoría de análisis de género como una posibilidad que irrumpe en las ciencias sociales, que hace parte de sus objetos de estudio y que en la actualidad, es pertinente en la escuela. Por lo tanto, parte del aporte es la apertura de su estudio en el ámbito escolar como problemática social y como punto de referencia para la crítica de su propia realidad, dado que el entorno social demuestra que las diferencias de género continúan siendo marcadas, y cobran vigencia en espacios educativos:

> *En la escuela, los imaginarios frente a género persisten, más del 60% de las estudiantes manifestó haber sido víctima de machismo y discriminación en el colegio, prácticas escolares y sociales que se consideran propias de cada género son permanentes, las niñas mostraron mayor preocupación por sus resultados académicos y los niños su interés por actividades como la práctica del fútbol. Y puntualmente ese no es el problema, nuestro punto de análisis se centra en la reproducción de prácticas de diferenciación de género que se proyectan en la vida adulta y encuentran legitimidad en las connotaciones negativas de la diferencia, dado que necesariamente hay réplica de los modelos que recibe, que en la casa y en la escuela porque 'sustentan la vida espiritual de los niños' (Villacorta y otros, 2012) y el orden que se considera debido y en el que están inmersos* (Pinilla y Ramírez, 2014).

Así, entendemos la escuela como construcción social donde confluyen saberes que provienen de un engranaje social al cual ella se articula y está presta a imponer parámetros de identidad, por lo cual como institución, concentra e imparte diversos preconceptos sociales y culturales que para nuestro caso, hemos identificado que se cruzan con los conceptos disciplinares, a las maneras de entender y hacer ciencia.

Bourdieu también la caracteriza como una manifestación cultural que tiene lugar en la especificidad del tiempo, cuando se desarrolla y justifica en el marco en donde se desenvuelve. De tal manera que es funcional, empieza con la distinción y se aprende en acciones de formación que no son necesariamente pedagógicas y que dotan de sentido a las prácticas cotidianas y por lo tanto, son naturalizadas (Bourdieu. Op. Cit.).

Frente a esta situación, la escuela que es la institución propia de la educación para niños y jóvenes, y que históricamente se ha planteado la pregunta por su función, por el encargo social, y se sabe que debe responder según su contextualización y las expectativas de una sociedad que pretende transmitir saberes y valores que considera centrales para sus sujetos y por lo mismo, está llamada a atender las inequidades que se gestan desde su funcionamiento y emergencia de subjetividades e identidades que reclaman visibilización.

De igual forma, el factor educativo incide en la superación de los prejuicios sociales, y para que la educación femenina deje de ser una cifra y llegue a cumplir propósitos de inclusión, es necesario responder a las demandas puntuales de la mujer en su proceso para alcanzar la equidad.

Esta investigación propugna por una escuela que destaque el sujeto como parte de una colectividad y sus proyectos de crecimiento, donde logre identificación y participación con unos objetivos que a su vez, lo reconozcan en su ser y su saber particular, puesto que además de la difusión de un conocimiento científico, *"también tiene una función de educación, que consiste a la vez en alentar la diversidad cultural entre los estudiantes y en favorecer las actividades a través de las cuales se forma y se afirma su personalidad individual"* (Touraine, 1997, p. 281).

1.2.3. Nuestra propuesta.

En este orden de ideas, la didáctica como parte de la práctica escolar está llamada a emprender un proceso de transformación que se relacione con las maneras de llevar el saber a los estudiantes. De suerte que es tarea pendiente, entenderla como camino educativo que puede conducir a cambios significativos en los modos tradicionales de enseñar que se vienen adelantando en el marco de una relación profesor – estudiante, en función de la transmisión de un conocimiento formal; aparece como una manera de entender la enseñanza como un ejercicio propositivo, que ponga al profesor en la labor de investigar, de innovar, que dé la cara a los desafíos de las ciencias sociales de la actualidad y que además, solvente las dificultades que hemos venido planteando.

El maestro, sin importar cuál sea su preferencia en modelo de enseñanza, tiene el deber de someter su conocimiento disciplinar a constante revisión, para configurarse como maestro investigador (Porlán, 1998), o como bien lo menciona Pratz (2003), profesor/investigador, familiarizado con el manejo y clasificación de fuentes para desarrollar sus clases, con amplias propuestas para captar el interés del estudiante y acercarlo al objetivo del manejo de ese saber en ciencias sociales, objeto de enseñanza.

De tal manera, que es necesario que los roles en su interior, se modifiquen y se propongan frente a las prácticas donde: *"el docente se considera conocedor de la única manera adecuada de enseñar que consiste en hacer comprender una verdad objetiva, mientras que los estudiantes abordan los otros aspectos de su vida a través del juego, el alboroto colectivo, el sueño despierto, el fracaso escolar"* (Touraine. Op. Cit., p. 284), porque hacen ver el ejercicio educativo, aun desarrollándose en el mismo lugar, como un conjunto de hechos aislados e inconexos en donde discurren actores que no guardan relación entre sí, porque lo que quiere llevar el maestro a su estudiante, que considera parte de un saber científico o académico, es diferente a lo que el segundo entiende porque su expectativa no se relaciona como el saber que imparte la escuela.

De suerte que es menester de la escuela, mediar esos conocimientos informales que reciben los sujetos de forma cotidiana, y formalizarlos con procesos de enseñanza comprometidos con la investigación y por esto, la propuesta es una didáctica que acerque a los estudiantes a esa practicidad y genere en ellos, el interés de modificar, reevaluar esa lectura de la sociedad, donde maestro y estudiante se complementan en este esfuerzo, porque el primero lidera los procesos disciplinares, creando en el segundo, la motivación y la necesidad de darle práctica a esa información, y de hacerla tangible en su propia particularidad.

Da Silva (1999), plantea que sobre el currículo han transcurrido diversas corrientes teóricas, pero fue concebido en su momento *"como un proceso de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos. El modelo institucional de esa concepción de currículo es la fábrica. Su inspiración 'teórica' es la 'administración científica'"* (p. 4). Por eso identifica en el contenido del currículo, un lugar para formar unos sujetos determinados y uniformes, sin dejar de ser un espacio para producir identidades, por lo cual es una cuestión de subjetividad que trasciende el conocimiento.

Por lo tanto, el currículo se ha ocupado de resolver la ciencia en la escuela desde lo racional, *"Por eso la racionalidad instrumental, surgió del paradigma científico técnico"* (Portela, 2004), que también es una problemática de la escuela y de la ciencia, como hemos venido mencionando, y empieza a desconocerse el valor del proceso porque la importancia

la reclama la uniformidad del resultado y no los procesos educativos, sociales o emotivos por los cuales los sujetos de la escuela llegan a un saber. Por lo cual se dice que *"lo didáctico ha quedado 'entrampado' en parámetros que lo determinan como 'recetario' de modos de dar clases"* (Quintar, 2006, p. 20).

Así como proceso, el establecimiento de los currículos ha sido para sus críticos un hito de negación a las particularidades colectivas e individuales, porque le ha restado a los procesos de enseñanza, la humanización de la educación, dado que se convirtió en un símbolo de la instrumentalización, tal como lo señalaron Díaz y Quintar, por dejar de lado el desarrollo de le subjetividad individual y colectiva, y poner en mayúscula la formación para la vida laboral.

En consecuencia, la apuesta no parametral se concibe como una posibilidad en construcción e inacabada, porque ha surgido como respuesta a las posturas deterministas en educación, y entiende este fenómeno social como histórico; por lo tanto, obligatoriamente permanece en movimiento, al tiempo que hace frente a una realidad escolar caracterizada por los rezagos de la pretensión de uniformidad en los resultados, poniendo el parámetro como mito y rito de la modernidad en el centro de los procesos de enseñanza (Ibíd.).

Nuestra opción es el enfoque didáctico no parametral, porque responde a los postulados iniciales de la presente investigación cuando se ubica en la preocupación por la centralidad de los paradigmas científicos en la escuela, y la distancia de esos saberes con la realidad de los sujetos, en señalar la importancia articular del saber disciplinar a la vivencia de la realidad, puesto que como hemos venido señalando, es preciso establecer diálogos entre un saber y una cotidianidad, si pretendemos incidir en forma propositiva en la transformación de prácticas escolares tradicionales.

1.3.Los desafíos

De manera consecuente con el planteamiento, la investigación se ha propuesto la pregunta: ¿cómo proponer una didáctica para la enseñanza de la historia desde la perspectiva de género a partir de la teoría fundada, con el fin de aportar a la escuela como marco institucional para la construcción social de equidad de género?

Pero más allá de responderla, es importante que la pregunta dé alcance a la apertura de futuras investigaciones que pretendan hacer de la escuela, un marco posible para construir género en términos de equidad y de posibilidad de crítica, que participar desde las ciencias sociales sea una realidad sobre la cual se inviertan esfuerzos, teniendo en cuenta que estamos frente a una problemática social innegable, y entrar a pensar en la construcción de género es una deuda de la escuela.

Al tiempo que son necesarias, algunas medidas que abran espacios de enseñanza en otros niveles de educación, principalmente de escolaridad porque como lo vimos, estos espacios brindan el cimiento para construir las categorías sociales y es allí, donde debe empezar a cuestionarse los imaginarios que han fundamentado las diferencias desproporcionales de género.

Nuestra propuesta es una invitación a pensar la apertura de las ciencias sociales no solo en términos discursivos, sino que si efectivamente pretenden ser espacios para el surgimiento de resistencias y alternativas metodológicas y epistemológicas, deben llevar esa intención a la escuela y al mismo tiempo, entrar en discusiones profundas sobre su institucionalidad y sobre la importancia de responder a las necesidades de contextos específicos, incluso por encima de las tendencias que pretenden tecnificar sus saberes.

Todo con el fin de incidir en la formación de sujetos con agencia, con capacidad para articular los saberes disciplinares con su necesidad cotidiana, de darle uso al conocimiento que reciben, lo cual reflejaría un posicionamiento social e histórico puesto que él mismo se construye en el saber, en la historicidad y en la cotidianidad, de manera que es un hacedor y transformador de realidades, y debe evidenciarse como un constructor de futuro porque sus acciones deben impactar en el esclarecimiento de las incertidumbres de la sociedad y en la generación de unas nuevas.

Desafíos nada sencillos para una escuela, a la cual consideramos como factor de crecimiento social, como vehículo de desarrollo que tiene la capacidad de modificar las prácticas y las concepciones de la sociedad y de la ciencia. Por eso, es necesario hacer entender el saber en las ciencias sociales como un elemento de conocimiento social, que permite a los estudiantes ver su propia realidad desde diversas perspectivas por su carácter

interdisciplinar, y como una habilidad propia de la inteligencia social, que ha de servirle para sus construcciones individuales y colectivas.

Por lo tanto, las prácticas de su enseñanza se modifican porque empoderan a los estudiantes y reconocen en ellos, la capacidad de actuar y de construir con base en su habilidad y su discernimiento social; empoderan a los maestros porque se reivindican como investigadores y formadores de investigadores que reconocen en el aula de la escuela, un lugar para la documentación propia de las ciencias sociales.

1.4.Justificación

La presente investigación se inscribe en la línea Educación, Sociedad y Cultura, que a nivel institucional *"se articula a las líneas medulares de Alberto Magno: ciencia, tecnología y medio ambiente, la Bartolomé de las Casas: Identidades Culturales y Justicia Social, la Fray Angélico: Arte y la Enrique Lacordaire: Libertades y Educación"* (Pérez, 2014), que a su vez, se alimentan por sublíneas que aportan investigaciones de corte interinstitucional e interdisciplinar, porque se inscriben en un paradigma investigativo cualitativo que demanda juiciosos ejercicios de análisis y de observación de fenómenos sociales.

> *La línea propone la relación tanto con los campos interdisciplinares como con los temáticos, a partir de los componentes trasversales de la línea: lo antropológico, lo sociológico, lo intercultural y lo interdisciplinar" (Pérez, 2014), que son formulados como los elementos para la comprensión de los fenómenos sociales y posibilidades de abordaje de estudios sociales relacionados con la educación.*
>
> *Para este caso, la investigación guarda afinidad porque dentro de sus postulados combina teórica y metodológicamente elementos de diversas disciplinas que recogen la investigación educativa y entienden la escuela como un espacio propio de fenómenos sociales susceptible de estudio y donde confluyen diversidad de elementos para su análisis de corte no solo educativo, sino sociológico y antropológico por los objetivos y los postulados de investigación que metodológicamente, obedece a las pretensiones de la línea que son "enfoques de tipo hermenéutico y etnográficos* (Ibíd.)

De esta manera, la línea establece *"tres grandes categorías: educación, cultura y sociedad"* (Ibíd.), sobre las cuales la investigación se solventa, dado que establece como parte de su objeto de estudio, el análisis de la tradicionalidad en las prácticas educativas que han contribuido al establecimiento cultural del género como construcción social, al tiempo

que tiene como objetivo central, la formulación de una estrategia didáctica que permita la visibilización de la participación del género en equidad, por medio de la enseñanza de las ciencias sociales. Así, la investigación aporta a *"fundamentos teóricos vinculados a los estudios de imaginario, de lo simbólico, de las subjetividades, de la educomunicación, la interculturalidad, las representaciones, la cultura y lo social"* (Ibíd.).

La línea se concibe en una *"triple condición (la docencia, la investigación y la proyección social) establece las conexiones y los diálogos entre lo que sucede en la esfera de lo social y la esfera de lo académico"* (Ibíd.), con lo cual la tesis se identifica porque es pertinente en cada condición. La investigación guarda un carácter obligadamente interdisciplinar, puesto que la línea entiende lo educativo como un escenario en donde intervienen *"la apropiación, la transmisión, la asimilación y la trasformación"* (Ibíd.).

Desde la docencia, se cuestiona frente a las prácticas en la enseñanza de las ciencias sociales escolares que han favorecido un orden social estudiado desde el análisis de la teoría crítica de la sociedad, y pone al maestro en la doble función de maestro – investigador, dado que el desarrollo histórico de la educación ha puesto a nuestra disposición como educadores, una serie de posibilidades que nos hacen reflexionar acerca de la labor y al saber, y que nos obligan a vernos como agentes activos en las trasformaciones sociales que deben gestarse desde la escuela.

Es el caso de la teoría crítica, que en el ámbito educativo irrumpe, haciendo un llamado a renovar el papel que cumplía la escuela dentro de una sociedad, y a redefinir lo que se entendía hasta entonces por educador y educando, así como la relación que ellos establecen en el marco del ejercicio educativo: *"Hoy el docente se desempeña en una doble dimensión de su profesión: por un lado, debe ser facilitador del desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes y, por el otro, ser un investigador de su propia práctica y de la actividad profesional y disciplinar"* (Marín. Op. Cit., p. 11).

En consecuencia, es una investigación educativa porque *"se refiere a los procesos de enseñanza – aprendizaje"* (Ibíd., p. 13), en este caso, partiendo de un juicioso análisis de determinadas prácticas y contenidos escolares, dado que el objetivo es proponer y teorizar acerca de una estrategia didáctica que favorezca la construcción social de género en

equidad, y tiene a la escuela como marco institucional. Así, la investigación en educación responde *"a unos saberes endógenos, propios de los fenómenos y acontecimientos educativos"* (Ibíd.).

Es innovadora porque partiendo de unos referentes teóricos, tiene la posibilidad de construir un entramado en el cual participen activamente los estudiantes desde su saber como sujetos y por medio de la enseñanza en la construcción social de género visible a los procesos sociales, no sólo desde unos paradigmas científicos, sino también desde su ser en la cotidianidad.

Además, el estado de la cuestión mostró un importante acervo nacional al respecto de investigaciones de escuela y educación con enfoque de género. Así mismo, en el ámbito internacional, para demostrar la persistencia de los roles de género en espacios educativos, pero nuestra búsqueda no presentó resultados con evidencia de enseñanza de las ciencias sociales con enfoque de género, salvo algunas excepciones que documentan experiencias, pero ninguna ofrece concretamente una propuesta de didáctica no parametral. En ese orden de ideas, el ejercicio en la escuela es sensible al surgimiento de nuevos sujetos de estudio y fenómenos sociales, así que la investigación

> *Contribuye al estudio de la pedagogía porque está en la obligación de proponer métodos enfocados a las ciencias sociales que sirvan a la inclusión, a la diferenciación de los y las jóvenes desde su propia construcción de género, de tal manera que puede alimentar la proyección curricular acogiendo los derroteros para la enseñanza y se aplicarán de una manera más tangible porque a través de ellos el estudiante además de reconocer el papel de central de la mujer en la historia, se ubicará de en su contexto social apropiándose y alimentando un saber cultural particular, que redundará en futuras conciencias políticas, de participación, de exclusión, de equidad* (Pinilla. Op. Cit.).

Por otra parte, la realidad social demuestra que las diferencias de género continúan siendo marcadas, y cobran vigencia en espacios escolares:

> *En el informe Metamorfosis (2012), de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, donde se presenta una caracterización cuantitativa de la población escolar de colegios públicos y privados de la ciudad, se evidencia que en algunos aspectos los roles de mujeres y hombres, se ciñen a la concepción tradicional de género. El imaginario de mujer como doliente del hogar es permanente, es 'la madre a quien más obedecen los encuestados. Sorprende cómo el 60% de los estudiantes de los dos últimos grados así lo indica. El padre es quien más imparte disciplina sólo para una cuarta parte de los estudiante' (Villacorta y otros, 2012), lo que demuestra que es la madre quien continúa*

> *asumiendo la mayoría de las obligaciones escolares de sus hijos; se encontró que la relación con la madre es mucho más afectiva que la que mantienen con el padre y que, en mayor medida los estudiantes habían presenciado violencia de parte del padre hacia la madre, que al contrario y que el abandono paterno es más recurrente, 'la madre es la figura más permanente en la familia, mientras que a medida que los hijos crecen cerca de 14% de los padres abandona el hogar (Villacorta y otros, 2012), lo que demuestra que los roles tradicionales al interior de la familia son vigentes y han sido vivenciados por nuestros estudiantes* (Ibíd.).

De tal manera que trabajar el enfoque de género y el género como construcción social, es pertinente no sólo a la línea de investigación sino también, al contexto escolar que evidencia la conservación de los imaginarios tradicionales acerca de los roles de género que ubican a mujeres y hombres en relación con hábitos, prácticas, sentires y saberes determinados y exclusivos.

Por otra parte, es reflexiva ante la construcción consciente de las categorías de género en un espacio escolar que también puede aprovecharse, dadas sus posibilidades de reproducción y el orden que hemos planteado; porque así, lo que llegue a las aulas y tenga asidero en la inteligibilidad, en la manera de entender las ciencias sociales y sus dimensiones de crítica y de acción como procesos participativos e incluyentes, estos avances tendrán que verse reflejados en los elementos cognitivos (Lloyd, 1998), que los sujetos tienen en cuenta a la hora de establecer sus identidades de género.

Debido a la ausencia de investigaciones que entrecrucen las categorías de investigación que propone esta tesis, podemos decir no solo que es pertinente sino que además, es sugerente en el campo de la educación, de las ciencias sociales y de los estudios de género, porque logra luego de la teorización, diseñar una propuesta didáctica desde el enfoque no parametral que articula el saber disciplinar con la experiencia de la realidad de los estudiantes, reivindica a los actores de la escuela como investigadores, y al aula de clase como espacio para la producción de un saber.

1.5.Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Proponer una didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva de género a partir de la teoría fundada, con el fin de aportar a la escuela, como marco institucional para la construcción social de género.

1.5.2. Objetivos específicos

- Ubicar epistemológicamente la historia en el marco de las ciencias sociales, con el fin de responder al contexto global actual que requiere de una enseñanza incluyente y que contribuya a superar las crisis inmanentes a la época que vive la educación.

- Contextualizar la enseñanza de las ciencias sociales, para avanzar en una concepción de género que no favorezca las relaciones sociales que han determinado una organización a favor de un sector de la sociedad.

- Implementar una didáctica interdisciplinar, con el fin de contribuir a superar las prácticas pedagógicas tradicionales en la enseñanza de la historia.

- Teorizar sobre la escuela como marco institucional para la construcción social de género, a partir de la enseñanza de la historia desde una didáctica interdisciplinaria.

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES: UNA NECESARIA MIRADA EN RETROSPECTIVA

2.1. Estado de la Cuestión

El siguiente diagnóstico es el resultado de una búsqueda de producción académica reciente, más exactamente de 2005 en adelante y sobre temas y problemas de investigación afines con los propuestas encontradas en físico y en bases de datos, como las que ofrecen entre otros, la Universitat Autónoma de Barcelona en su depósito digital de documentos, la Universidad de Huelva con sus tesis doctorales, y la Universidad Nacional Autónoma de México en su portal TESIUNAM, así como en las bases TESEO, REBIUN, SCIELO y DIALNET.

En el ámbito nacional, la búsqueda se hizo por universidades y referencias de algunas investigaciones e informes, como es el caso de *Bibliografía sobre relaciones de género en tesis de pregrado y posgrado*, publicado por el Fondo de Documentación Mujer y Género (2011), y las consultadas se encuentran distribuidas de la siguiente manera:

ÍTEM	TEMA	TÍTULO	PAÍS	AÑO	AUTOR (ES)	UNIVERSIDAD/ENTIDAD
1	EDUCACIÓN, IDENTIDADES DE GENERO	CARACTERIZACIÓN DE LA IMAGEN MENTAL: VIVEZA Y CATEGORÍAS DE CONTENIDO, EN NIÑOS Y NIÑAS DEL COLEGIO CUNDINAMARCA	COLOMBIA	2010	CARLOS ANDRÉS OSORIO	PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
2	GENERO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	UNA PERSPECTIVA RELACIONAL DE LA AUTONOMÍA FEMENINA: SOCIALIZACIÓN Y POBREZA. EL CASO DE LAS MUJERES DE USME	COLOMBIA	2010	TATIANA SULEY ROJAS	UNIVERSIDAD DEL ROSARIO
3	GENERO Y EDUCACION	LOS CHICOS NO LLORAN: LOS SENTIDOS DE LA NOCIÓN DE MASCULINIDAD QUE TIENEN LOS ADOLESCENTES NORMALISTAS Y ADULTOS MAYORES DEL MUNICIPIO DE PUERTO BERRIO	COLOMBIA	2010	CRISTIAN CAMILO OSPINA JUAN ESTEBAN MARTÍNEZ	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
4	EDUCACIÓN	DIDÁCTICA NO PARAMETRAL. DIÁLOGOS PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN AMBIENTAL.	COLOMBIA	2009	FABIOLA LOAIZA	CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
5	GENERO Y EDUCACION	EL AMOR COMO ELEMENTO LIBERADOR DE LAS CONDICIONES SOCIALES DE GENERO	COLOMBIA	2009	LAURA CRISTINA PARRA	PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
6	GENERO Y EDUCACION	PALABRAS QUE DEJAN HUELLA: VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS INTERACCIONES DE LAS Y LOS JÓVENES DE LOS GRADOS 8º, 9º Y 10º DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA HÉCTOR ABAB GÓMEZ	COLOMBIA	2009	ÁNGELA MARÍA BETANCUR CESAR AUGUSTO GONZÁLEZ NORMA ISABEL LADINO	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
7	GENERO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	ESTADO DEL ARTE VIOLENCIA HACIA LA MUJER	COLOMBIA	2009	DOLLY PATRICIA ZAPATA	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

		AL INTERIOR DE LA FAMILIA				
8	GENERO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	LA EDUCACIÓN FEMENINA CONFESIONAL PRIVADA EN EL DISTRITO CAPITAL: UN ANÁLISIS DEL CASO	COLOMBIA	2009	CARMEN CECILIA GARCIA	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
9	GENERO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	HACERSE PASAR POR LO QUE UNO NO ES: REPRESENTACIONES DE MUJERES EN 1920	COLOMBIA	2009	MARIA TERESA GARZON	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
10	GENERO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	LAS HUELLAS DE LA VIOLENCIA DE GENERO ATRAVES DEL IMAGINARIO SOCIOCULTURAL EN LAS HISTORIAS DE VIDA DE CUATRO MUJERES	COLOMBIA	2009	YENNY ROCIO ORDUZ MARIA NUBIA ROMERO	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA
11	GENERO Y EDUCACION	ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GENERO EN CUATRO NIÑOS, CUATRO NIÑAS Y DOS MAESTROS (AS) DEL GRADO TRANSICIÓN EN EL COLEGIO PARROQUIAL SAN JUAN BAUTISTA	COLOMBIA	2008	ERSON VALVERDE BEATRIZ VILLAREJO	UNIVERSIDAD DEL VALLE

En el campo internacional, las tesis en su mayoría de maestría o doctorado sobre enseñanza de la historia desde la perspectiva de género y temas relacionados, trabajan sobre 15 de ellas, y fueron presentadas entre los años 2005 y 2012, con excepción de *La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria. Aportaciones del ámbito de investigaciones a la didáctica de las Ciencias Sociales* (1997), que presenta una temática pertinente con la presente investigación. Clasificamos las tesis con la siguiente distribución:

Tabla 4. Problemas tratados por las tesis trabajadas

ÍTEM	TÍTULO	AÑO	AUTOR	UNIVERSIDAD	TÍTULO OTORGADO	TESIS	PROBLEMA
1	LENGUAJE SEXISTA, ANDROCÉNTRICO Y ESTEREOTIPOS PRESENTES EN LA ESCUELA "RIO GUAYAS" DEL CANTÓN PABLO SEXTO	2012	JOSÉ POMA CARCELÉN SAMUEL MENDOZA MUNZÓN	UNIVERSIDAD DE CUENCA	LICENCIADOS EN GÉNERO Y DESARROLLO	PREGRADO	Tiene como objetivo general, hacer un estudio del lenguaje sexista, comportamientos androcéntricos y estereotipos de género, que existen en el proceso educativo de la escuela "Río Guayas" del cantón Pablo Sexto y su influencia en las relaciones de género; para lo cual es importante el aporte y la disponibilidad de los estudiantes (as), docentes, padres de familia y autoridades del establecimiento.
2	GENERO, IDENTIDAD Y CONSUMO: LAS "LAS NUEVAS MATERNIDADES" EN ESPAÑA	2011	ELENA BURGALETA PEREZ	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID	DOCTORA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Y TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN	DOCTORADO	¿En qué punto nos encontramos ahora? El feminismo parece haber perdido interés por las "cuestiones reproductivas" (…) llevar a cabo un estudio sociológico sobre la maternidad desde una perspectiva de género, supone un doble reto: por una parte reclamar un espacio de reflexión en un feminismo que parece embelesado por el esencialismo maternal y por otra, enmarcar la maternidad en un capitalismo de consumo de masas al que todos, y especialmente todas, somos redefinidos como objetos. Es en ese contexto en el que situamos nuestro tema de discusión
3	EFECTOS SOCIO – EMOCIONALES DE LA DISCRIMINACIÓN POR GENERO EN EL ESTUDIANTADO DE I Y II CICLOS Y SU INFLUENCIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE	2010	DENIA LUCRECIA PORTUGUEZ ASTUA	UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA PÉREZ ZELEDÓN	LICENCIADA EN EDUCACIÓN	PREGRADO	Al visualizarse la discriminación por género en las escuelas y sus manifestaciones, es que se creyó necesaria su investigación, por cuanto hay que hacer esfuerzos para minimizar las actitudes y comportamientos que la incentivan. Por ello, se pretendió analizar los efectos sociales y emocionales que puede provocar en un individuo, la discriminación por género y las repercusiones que pueden tener en el desarrollo del aprendizaje en el contexto escolar; cuyas respuestas ayuden a la implementación de una cultura en la que haya igualdad de oportunidades.

4	DESEMPEÑO ACADEMICO DE MUJERES Y HOMBRES DE BACHILLERATO Y LA INASISTENCIA DE SUS PADRES PARA SEGUIR ESTUDIANDO: UN ANALISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GENERO	2009	ROCIO OLVERA GARCIA	UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO	MÁSTER EN PSICOLOGÍA SOCIAL	MAESTRIA	Indagar en mujeres y hombres de nivel bachillerato sobre la percepción que tienen de la inasistencia de sus progenitores para que continúen estudiando, su relación con el desempeño académico y el nivel de escolaridad que tienen la madre y el padre.
5	PERSPECTIVA EMOCIONAL Y DE GÉNERO EN EL FRACASO ESCOLAR: UN ESTUDIO SOCIO CULTURAL EN PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL	2009	INMACULADA HORNILLO GÓMEZ	UNIVERSIDAD DE SEVILLA	DOCTORA EN EDUCACIÓN	DOCTORADO	Esta investigación se propone estudiar el fracaso escolar desde unan perspectiva sociocultural, por la cual la construcción de la identidad se realiza en interacción dialógica con los contextos sociales y culturales de referencia de la persona, profundizando en los mediadores presentes en éstos, que son fuente de sentido (…) La investigación asume una perspectiva de género en el abordaje del estudio del fracaso escolar ya que tomamos como punto de partida la concepción de género que se construye a partir de las representaciones.
6	LA VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LAS IMÁGENES DE LOS LIBROS DE TEXTO DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL GENERO	2009	MARÍA BARBARA LADRÓN DE GUEVARA BENÍTEZ	UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO	MÁSTER EN PEDAGOGÍA	MAESTRÍA	El presente trabajo de investigación nos permite explicar cómo a partir de las prácticas de socialización en la Escuela Primaria existen diferencias en la educación que reciben las niñas y los niños que se caracterizan por su sutileza o aspecto que a simple vista no se ve. Este sistema de enseñanza institucionalizada con características específicas en su funcionamiento produce y reproduce un tipo de educación como legítima. La intención de la investigación es dar a conocer qué papel juega en la escuela la violencia simbólica en la construcción del género, recuperando la categoría de Pierre Bourdieu como categoría central de este trabajo.
7	CHICAS Y PODER EN LA ESCUELA IDENTIDADES ACADÉMICAS, SOCIALES Y DE GENERO ENTRE JÓVENES DE LA PERIFERIA	2007	MARIBEL PONFERRADA ARTEGA	UNIVERSITAT AUTONOMA DE BARCELONA	DOCTORA EN FILOSOFÍA Y LETRAS	DOCTORADO	(…) La educación ha puesto para muchas de nosotras una valiosa oportunidad con la que negociar en el presente e imaginar nuestro futuro, la relación entre identidad y escolarización me parecía evidentemente relevante. La experiencia escolar y el éxito escolar de las chicas de clase trabajadora no es un proceso simple y carente de problemas. Este proceso está lleno de grandes tensiones y costes emocionales como mujeres y como miembros de clases sociales de orígenes de subordinación, en donde se negocia la experiencia cotidiana de estar en el aula, de tener o no tener amigos y amigas, de construir diferentes tipos de mujer.
8	TOLERANCIA Y NO – DISCRIMINACIÓN EN ESCUELAS INCLUSIVAS	2005	LORENA ARMIJO	UNIVERSIDAD DE CHILE	LICENCIADA EN GESTIÓN EDUCATIVA	PREGRADO	La escuela inclusiva y su creación y/o modificación de actitudes, para que sean de tolerancia y no- discriminación a las diferencias. Para conocer si una escuela inclusiva, produce y/o modifica en sus estudiantes actitudes, para que sean tolerantes y no discriminatorios a las diferencias.

El resumen general de las tesis se relaciona a continuación:

Tabla 5. *Resumen general de las tesis trabajadas*

ITEM	TEMA	TITULO	PAIS	AÑO	AUTOR (ES)	DIRECTOR	UNIVERSIDAD/ENTIDAD	PROGRAMA ACADEMICO	TITULO	TESIS
1	ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE APLICADAS EN GRUPO COOPERATIVO PARA FACILITAR LA COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS HISTÓRICOS	MEXICO	2014	MARION RIVERA SANCHEZ	DRA. MARQUINA TERAN GUILLEN DRA. LAURA ELENA SOTELO SANTOS	UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS	MAESTRA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (HISTORIA)	TESIS MAESTRIA
2	ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ATRAVÉS DE LA VIDA COTIDIANA, UNA PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA, PARA LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE MEXICO L. COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES	MEXICO	2013	GABRIELA SILVA MORALES	DRA. MARIA DEL CARMEN VALVERDE VALDES	UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	MAESTRÍA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR CAMPO DE CONOCIMIENTO: HISTORIA	MAESTRO PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (HISTORIA)	TESIS MAESTRIA
3	GÉNERO Y EDUCACIÓN	LENGUAJE SEXISTA, ANDROCÉNTRICO Y ESTEREOTIPOS PRESENTES EN LA ESCUELA "RIO GUAYAS" DEL CANTÓN PABLO SEXTO	ECUADOR	2012	JOSÉ POMA CARCELÉN SAMUEL MENDOZA MUNZÓN	LCDA. JUDITH CALLE	UNIVERSIDAD DE CUENCA	LICENCIATURA EN GÉNERO Y DESARROLLO	LICENCIADOS EN GÉNERO Y DESARROLLO	TESIS PREGRADO
4	GENERO Y EDUCACION	GENERO, IDENTIDAD Y CONSUMO: LAS "LAS NUEVAS MATERNIDADES" EN ESPAÑA	ESPAÑA	2011	ELENA BURGALETA PEREZ	DRA. FATIMA ARRANZ LOZANO	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID	FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA	DOCTORADO PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS CIENCIAS SOCIALES	TESIS DOCTORAL
5	GENERO Y EDUCACIÓN	EFECTOS SOCIO – EMOCIONALES DE LA DISCRIMINACIÓN POR GENERO EN EL ESTUDIANTADO DE I Y II CICLOS Y SU INFLUENCIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE	COSTA RICA	2010	DENIA LUCRECIA PORTUGUEZ ASTUA	MSC. GERARDINA FONSECA ZUÑIGA	UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA: PEREZ ZELEDON	ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN GENERAL	TESIS PREGRADO

6	GENERO Y EDUCACION	DESEMPEÑO ACADEMICO DE MUJERES Y HOMBRES DE BACHILLERATO Y LA INASISTENCIA DE SUS PADRES PARA SEGUIR ESTUDIANDO: UN ANALISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GENERO	MEXICO	2009	ROCIO OLVERA GARCIA	MTRA. OLGA LIVIER BUSTOS ROMERO	UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	FACULTAD DE PSICOLOGIA DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO	MAESTRIA EN PSICOLOGIA SOCIAL	TESIS MAESTRIA
7	ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. UNA HISTORIA	MEXICO	2009	MA. CRISTINA MARCELA ARCE TENA	MTRO. CESAR NAVARRO GALLEGOS	UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS	MAESTRIA EN HISTORIA DE MEXICO	TESIS MAESTRIA
8	GENERO Y EDUCACION	PERSPECTIVA EMOCIONAL Y DE GÉNERO EN EL FRACASO ESCOLAR: UN ESTUDIO SOCIO CULTURAL EN PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL	ESPAÑA	2009	INMACULADA HORNILLO GOMEZ	DRA. MARÍA ÁNGELES REBOLLO CATALÁN	UNIVERSIDAD DE SEVILLA	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	DOCTORADO EN EDUCACIÓN	TESIS DOCTORAL
9	GÉNERO Y EDUCACION	LA VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LAS IMÁGENES DE LOS LIBROS DE TEXTO DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL GENERO	MEXICO	2009	MARÍA BARBARÁ LADRÓN DE GUEVARA BENÍTEZ	DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR	UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	TESIS MAESTRIA
10	GENERO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	DE LA PERTINENCIA Y PRÁCTICA DE LA HISTORIA ORAL COMO PUENTE INTERDISCIPLINARIO EN LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA: EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	MÉXICO	2008	MARÍA DEL CARMEN HILDA SCHLESKE MORALES	DRA. VIRGINIA ÁVILA GARCÍA	UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO	FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS	LICENCIATURA EN HISTORIA	TESIS PREGRADO
11	ENSEÑANZA DE CIENCIAS SOCIALES	PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR EN LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES Y EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES, DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: ANÁLISIS DE CASOS	ESPAÑA	2007	JORGE HERNAN CALDERÓN LOPEZ	DRA. ROSA MARIA AVILA RUIZ	UNIVERSIDAD DE SEVILLA	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	TESIS DOCTORAL
12	GENERO Y EDUCACION	CHICAS Y PODER EN LA ESCUELA IDENTIDADES ACADÉMICAS, SOCIALES Y DE GENERO ENTRE JÓVENES DE LA PERIFERIA	ESPAÑA	2007	MARIBEL PONFERRADA ARTEAGA	DRA. SILVIA CARRASCO PONS	UNIVERSITAT AUTÓNOMA DE BARCELONA	FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS	DOCTORADO EN FILOSOFÍA Y LETRAS	TESIS DOCTORAL
13	GENERO Y EDUCACION	TOLERANCIA Y NO – DISCRIMINACIÓN EN ESCUELAS INCLUSIVAS	ARGENTINA	2005	SILVIA ANDREA ZABALLA	NP	UNIVERSIDAD CAECE	DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS PEDAGÓGICAS	LICENCIATURA EN GESTIÓN EDUCATIVA	TESIS PREGRADO
14	GENERO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL DESDE EL DISCURSO DE GÉNERO EN LA HISTORIOGRAFÍA CONSERVADORA CHILENA	CHILE	2005	LORENA ARMIJO GARRIDO	DRA. SONIA MONTECINO	UNIVERSIDAD DE CHILE	FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA	SOCIÓLOGA	TESIS PREGRADO
15	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS NOCIONES ECONÓMICAS EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA. APORTACIONES DEL ÁMBITO DE INVESTIGACIONES A LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	ESPAÑA	1997	GABRIEL TRAVÉ GONZÁLEZ	DR. PEDRO CAÑAL DE LEÓN (UNIVERSIDAD DE SEVILLA) DR. JESÚS ESTEPA GIMÉNEZ (UNIVERSIDAD DE HUELVA)	UNIVERSIDAD DE SEVILLA	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS	DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	TESIS DOCTORAL

Según lo anterior, no se han encontrado trabajos sobre enseñanza de la historia con enfoque de género, tal como se propone en la presente investigación. Hay algunas con un valor significativo porque se acercan a la construcción de género desde la historia, como *"La construcción de la identidad nacional desde el discurso de género en la historiografía conservadora chilena"* (2005), y otras con valiosos aportes a la educación inclusiva con enfoque de género, que serán tenidas en cuenta durante el desarrollo de la investigación.

En ese orden de ideas, entraremos en un ejercicio de análisis según las categorías de investigación que hemos establecido con anterioridad, y que responden a los objetivos que hemos fijado.

2.1.1. Enseñanza de las ciencias sociales

La tesis para acceder al título de Doctor en investigación educativa, *Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los lineamientos curriculares y en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia: análisis de casos* (2007), presentada por Jorge Hernán Calderón López, de la Universidad de Sevilla, que se plantea como objetivo principal: *"Caracterizar y analizar críticamente las perspectivas epistemológica y didáctica del conocimiento escolar subyacente en los lineamientos curriculares y en los textos escolares de Ciencias Sociales de 9° grado, desde 2002".*

Para empezar, elabora una reseña de la tradición positivista en las ciencias y los alcances que esta corriente de pensamiento logró en las ciencias sociales, y de cómo la evolución de las ciencias también implicó un avance significativo en la manera como ellas se dieron a conocer en las aulas, así como llegar a hablar de didáctica y de los libros de texto como guías que tradicionalmente han acompañado el proceso pedagógico. Pero se da la discusión acerca de la manera como estos derroteros se han materializado en las políticas educativas de las ciencias sociales, puntualmente desde los lineamientos curriculares de 2002 y los estándares de competencias de 2004.

Estos planteamientos están vigentes, dado que continúan rigiendo la enseñanza y por eso esta tesis es útil a nuestra investigación, porque presenta un análisis didáctico y epistemológico de aspectos disciplinares en sintonía con la didáctica, para lo cual se establecen unas preguntas rectoras de los textos que se referencian:

1. *¿Qué intencionalidades, fuentes y referencias del conocimiento escolar están presentes en los documentos objetos de investigación?*
2. *¿Sobre qué criterios se formula, organiza y secuencia el conocimiento escolar?*
3. *¿Qué metodología se propone trabajar el conocimiento escolar y cuáles son los niveles de articulación entre los elementos didácticos propuestos: qué, para qué y el cómo?*
4. *¿Qué tipo de evaluación del conocimiento escolar se propone y cuál es su relación y articulación con los presupuestos didácticos de partida?*

2.1.2 Didáctica de las ciencias sociales

La tesis para acceder al título de Doctor en investigación educativa, *La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria. Aportaciones del ámbito de investigaciones a la didáctica de las ciencias* (1997), presentada por Gabriel Travé González, de la Universidad de Sevilla, que por la preferencia metodológica se plantea el problema de investigación, a partir de tres grandes problemas con sus respectivas preguntas investigativas.

En primer lugar, se ocupa de una indagación escolar en el marco de la legislación española para establecer un proyecto curricular basado en ámbitos de investigación, señalando que la didáctica es responsable de la reproducción de ideas y filosofías sobre las cuales se cimentaron conceptos tradicionales de las ciencias sociales y específicamente, la economía.

Por tal motivo, elabora un diseño curricular sobre las nociones económicas a partir de un diagnóstico que conlleva a la experimentación de una unidad didáctica: Después, las conclusiones conducen a establecer que la enseñanza de la economía cuenta con dificultades acerca de la construcción y enseñanza del conocimiento económico, dado que este se reduce a algunas nociones irrelevantes en la sociedad, que se convierten en los pocos referentes. Por otra parte, se evidencian resultados favorables en la aplicación de la unidad didáctica, debido a la evolución de unos niveles conceptuales.

A manera de conclusión general y al respecto de las tesis consultadas, podemos señalar que los estereotipos e imaginarios que clasifican los géneros de manera cerrada, son persistentes y reproducidos por la escuela, no sólo desde sus prácticas discursivas, sino desde su ser en sí misma, es decir, el arraigo va más allá de unas prácticas de segregación, y está exitosamente anclado y reproducido, por lo cual de entrada, ya se puede evidenciar que la temática de la investigación es pertinente en el contexto escolar y que a su vez, desde allí puede surgir parte de la justificación, porque identificado el problema, la propuesta que encare esta situación, debe surgir desde un ámbito académico.

Además, nuestra invitación es innovadora porque integra elementos que han sido ampliamente discutidos en otros espacios académicos y de investigación, pero no encontramos un antecedente significativo que efectivamente los ponga en diálogo para establecer una propuesta educativa concreta, porque se sabe de la necesidad de propugnar por una educación más incluyente para mujeres y niñas, al tiempo que se sabe de los avances que ha mostrado la didáctica para acercar el conocimiento disciplinar a la escuela, pero en Colombia no hay una propuesta puntual que integre estas dos variables.

Por otra parte, es importante señalar que las tesis que ofrecen propuestas didácticas, serán retomadas durante esta investigación porque son recientes, avaladas y proporcionan modelos aterrizados que pueden apropiarse para su desarrollo. Por lo tanto, representan un significativo acerbo para elaborar y sistematizar instrumentos y etapas que sirven de referente en la escuela.

2.1.3 Enseñanza de la historia

En primer lugar, la tesis para acceder al título de Máster para la educación media y superior, *Estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas en grupo cooperativo para facilitar la comprensión de conceptos históricos* (2014), presentada por Marion Rivera Sánchez en la facultad de filosofía y letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Su objetivo principal es *"aportar una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia basada en la teoría y metodología del constructivismo",* donde interviene un saber social y enfrenta la necesidad de llevar a la enseñanza de la historia, algo más que contenidos de la ciencia pura, y hacer de ella un lugar para las habilidades y el quehacer social; de allí surge la propuesta del grupo cooperativo que se combina con el modelo de la Enseñanza estratégica.

Guarda relación con lo que hemos venido planteando, en tanto señala que la enseñanza de la historia en nuestras sociedades, obedece en sus inicios a una iniciativa para fortalecer las identidades nacionales que emergen en el siglo XIX, *"período en el que se conforman jóvenes naciones herederas del viejo colonialismo como la nuestra en cuyo proceso formativo estuvo estrechamente involucrada en la enseñanza de la historia"*. Así

las cosas, la concepción y los métodos de educación responden a los que plantea la escuela tradicional.

Su propuesta didáctica es de mucho valor para la presente investigación, porque es uno de los ejercicios encontrados que con mayor claridad, sugiere un método para su elaboración y aunque las temáticas de trabajo que se establecen son diferentes, porque corresponden al neoliberalismo y la globalización en el marco de la asignatura Historia universal y moderna contemporánea, sí es claro que se propone unos objetivos articulados con el planteamiento del problema, revisión de contenidos, propósitos y etapas claras para desarrollar una didáctica para la enseñanza de la historia.

De suerte que las conclusiones plantean un impacto positivo, aun cuando la historia es una asignatura impopular entre los estudiantes. Con todo, se destaca la necesidad de un plan de clase que responda a los resultados de un diagnóstico inicial relacionado con los objetivos, así como la importancia de una evaluación individual y cooperativa de carácter constructivo.

Por otra parte, la tesis para acceder al título de Máster para la educación media y superior, *La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana, una propuesta psicopedagógica, para la asignatura de historia de México I. Colegio de ciencias y humanidades* (2013), presentada por Gabriela Silva Morales, en la facultad de filosofía y letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, que *"tiene como objetivo mostrar una manera diferente de ejercer la enseñanza y aprendizaje dela historia, utilizando estrategias basadas en la vida cotidiana de las sociedades, y con ello ayudar al estudiante a identificarse, como ser histórico que comparte procesos semejantes a sus antecesores"*.

Por lo cual se entiende la cotidianidad como un lugar para el saber y como insumo para la formación de un sujeto histórico en el marco de la construcción de una conciencia indígena y como tal, una identidad que demanda un aterrizaje en la vivencia diaria; por eso el enfoque es el aprendizaje significativo, y para tratar la historia desde la cotidianidad, el referente teórico es la escuela de los *Annales.*

La planeación del paquete didáctico de México prehispánico 2500 a. de C. – 1521, se proyecta por medio de la siguiente matriz:

Temáticas del programa CCH	Propuesta temática	Parámetros de la historia	Conocimiento procedimental	Habilidades de dominio de la historia	Conocimiento conceptual	Actividad del estudiante	Materiales	Instrumentos para la evaluación

De tal manera que para el desarrollo de la clase, se establece una introducción y unos objetivos con los estudiantes, además de un contenido, aprendizaje, estrategia, problema, material, evaluación y reflexión pedagógica que permiten efectuar el desarrollo planteado en la matriz.

Aporta un elemento que debe tener en cuenta la presente investigación, la evaluación que tradicionalmente se ha entendido como la forma de verificar el aprendizaje, pero propone que sea formativa y para el conocimiento del grado de asimilación de maestros y estudiantes en el desarrollo de los contenidos.

En las conclusiones, se plantea que en efecto, el paquete tiene un efecto positivo en los procesos de enseñanza porque los estudiantes empiezan a reconocer la historia como un legado vigente y no como una asignatura de repetición y memorización, y así se incrementan en el aula, algunas habilidades de dominio de la historia. Por lo tanto, se evidencia el impacto de la didáctica en los procesos de aprendizaje, razón por la cual guarda afinidad con la presente investigación y será insumo en la proyección de una propuesta didáctica, en tanto ofrece etapas y derroteros para pensar en una enseñanza de la historia con un enfoque de género.

En tercer lugar, la tesis para acceder al título de Máster en historia de México, *Enseñanza de la historia. Una historia* (2009), presentada por María Cristina Marcela Arce Tena, de la facultad de filosofía y letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, que presenta como:

> *Hipótesis de trabajo considerar que en los últimos años se han realizado esfuerzos relevantes que incorporan avances e innovaciones sobre la enseñanza de la disciplina en la educación básica, sin embargo estos han quedado escritos en documentos que rara vez son aplicados en las aulas donde, en la mayoría de los casos, se sigue enseñando una Historia que presenta pocos cambios con respecto de fines del siglo XIX y gran parte del siglo XX,*

Al respecto, el aporte de este documento de tesis, radica en un juicioso recorrido histórico por la enseñanza de la historia en México y la forma como la misma ha tenido un papel político durante diferentes periodos de su construcción como Nación. También señala que la escuela conserva contenidos conceptuales y procedimentales que persisten en la actualidad y que al mismo tiempo, son obstáculos para entender el carácter transformador de la historia y en este sentido, guarda relación con la presente investigación, en tanto se propone hacer ver la historia como un campo de cambios en las aulas de clase, pero con serios vínculos que conserva con la educación tradicional.

Al igual que en Colombia, la década de los 90 del siglo XX representó una época de cambios, al entrar en vigor nuevas legislaciones educativas: aquí la Ley 115 de 1994 y allá la Reforma Educativa de 1993. Con la dificultad de que muchos de los planteamientos que han surgido, incluso aquellos de historiografía y didáctica de la educación, son producto de coyunturales discusiones históricas y políticas, lo cual no garantiza su permanencia y más bien, revela una realidad de inestabilidad.

2.1.4. Género y educación

Tomaremos como primer ejemplo: la tesis para acceder al título de Licenciatura en género y desarrollo, *Lenguaje sexista, androcéntrico y estereotipos presentes en la escuela 'Río Guayas del Cantón Pablo VI'* (2012), presentada por José Poma Carcelén y Samuel Mendoza Muñoz, de la Universidad de Cuenca (Ecuador), que expone la manera como estas problemáticas de la tradicional forma de asignar los géneros, tienen una permanencia demostrada en la totalidad de esta comunidad educativa, que desemboca en desigualdades y justificación constante de las diferencias de la escuela y de la realidad social de la provincia de Morona Santiago (Ecuador).

Por medio de interacciones escolares, se refuerzan aspectos como la forma de vestir, los juegos y juguetes, las canciones tradicionales y las conductas sexistas; por su parte, el lenguaje que también acompaña los procesos educativos, actúa en diversos campos como en el lenguaje sexista administrativo, textos escolares y planes de estudio, lo cual resulta en la vivencia real de la violencia de género y la invisibilidad de las mujeres. Por lo tanto, no se puede decir que la escuela garantice integridad en la prestación del derecho a la

educación de las niñas sino que por el contrario, sus prácticas y derroteros resultan siendo educación discriminatoria para ellas.

De esta manera, propone abrir un diálogo en la educación al respecto de la manera como se viven las diferencias de género, porque incluso en el análisis de sus instrumentos de investigación, se demuestra que padres y madres de la comunidad se preocupan cuando sus hijos e hijas juegan, cantan o estudian por fuera de las relaciones tradicionales de género, lo cual abre caminos para la acción de una escuela que necesita sugerir caminos de alternativa para la vivencia del género.

Luego, la tesis para acceder al título de Doctora en perspectiva de género en las ciencias sociales, *Género, identidad y consumo 'Las nuevas maternidades en España'* (2011), presentada por Elena Burgaleta Pérez, en la Universidad Complutense de Madrid, que se plantea varios debates acerca de la maternidad, vista desde el feminismo y en el marco de una sociedad capitalista y de consumo:

> *¿En qué punto nos encontramos ahora? El feminismo parece haber perdido interés por las 'cuestiones reproductivas' (...) llevar a cabo un estudio sociológico sobre la maternidad desde una perspectiva de género, supone un doble reto: por una parte reclamar un espacio de reflexión en un feminismo que parece embelesado por el esencialismo maternal y por otra, enmarcar la maternidad en un capitalismo de consumo de masas al que todos, y especialmente todas, somos redefinidos como objetos. Es en ese contexto en el que situamos nuestro tema de discusión.*

Así, presenta un recorrido histórico por la construcción social de la maternidad occidental europea, dado que los contextos condicionan este aspecto de la capacidad femenina. Este es uno de los aportes de esa tesis a la presente investigación, pues incluye una mirada retrospectiva que expone visiones históricas para respaldar algo que hemos venido señalando, y es la visión de género como una construcción social e histórica.

Luego de identificar la edad media como el espacio en la historia para la madre - virgen y la era rousseauniana como puntos de referencia para la mujer moderna, caracterizada por avances civiles y la construcción de su propia identidad influenciada por las ideas feministas, expone la visión de algunas autoras y corrientes del feminismo clásico frente al hecho de la maternidad, hasta llegar a las visiones más recientes como las

poscoloniales que abren el debate a la participación masculina y al surgimiento de paternidades empoderadas.

En esa forma, se elabora un análisis desde las instituciones que solventan este orden social tradicional y se centra en la familia, la iglesia y el Estado como los lugares para la reproducción humana y según los cuales el ejercicio de la maternidad está cargado de una serie de valores y asignaciones.

Frente a ese enclavado orden que ha favorecido unas relaciones de género que privilegian a los hombres, se plantea una serie de posibilidades a la ordenación de la familia que discute sobre lo que se ha asumido como una labor exclusiva de las mujeres como por ejemplo: desechar la idea de que ellas deben abandonar sus estudios y el crecimiento personal para dedicarse a la crianza de los hijos, que son responsables de todas las tareas domésticas o al mismo hecho de la maternidad como realización, al tiempo que expone que la reinvención de estos roles no conlleva necesariamente a las mujeres a la culpa y la vergüenza que ha construido una idea de sacrificio.

Y propone la renaturalización de una maternidad que en la actualidad, se enmarca en el creciente consumo por parte de los más pequeños, y la exigencia social por hacerlos ver como parte del ideal de la familia y que la autora llama *economía del deseo:*

> *Insertada en esta lógica, la maternidad queda reformulada como mercancía, y por lo tanto como bien consumible. A través de la utilización de signos y bienes simbólicos, que garantizan satisfacción emocional y felicidad permanente, la participación en el mercado reproductivo se oferta como medio para acceder a mundos oníricos de fantasía y plenitud, en los que la autorrealización se presenta como expresión máxima de la individualización narcisística.*

La tesis para acceder al título de Licenciatura en educación general, *Efectos socio – emocionales de la discriminación por género en el estudiantado de ciclos I y II y su influencia en el proceso de aprendizaje* (2010), presentada por Denia Lucrecia Portuguez Astúa, de la Universidad Estatal a distancia Pérez Zeledón de Costa Rica, que se justifica así:

> *Al visualizarse la discriminación por género en las escuelas y sus manifestaciones, es que se creyó necesaria su investigación, por cuanto hay que hacer esfuerzos para minimizar las actitudes y comportamientos que la incentivan. Por ello, se pretendió*

analizar los efectos sociales y emocionales que puede provocar en un individuo, la discriminación por género y las repercusiones que pueden tener en el desarrollo del aprendizaje en el contexto escolar; cuyas respuestas ayuden a la implementación de una cultura en la que haya igualdad de oportunidades.

Por lo cual, de un estudio de antecedentes en escuela ciclos I y II, resulta la necesidad de hacer ver la incidencia negativa de la discriminación por género en los procesos de aprendizaje, el trascurso de esta investigación lleva a la autora a establecer una teorización de sus efectos negativos en el aprendizaje y en la emotividad de las estudiantes. La aplicación de muestras estadísticas arroja un resultado que en pocos casos, reportan comportamientos negativos por condición de género, pero las conclusiones señalan que los efectos pueden ser materializados en como *baja autoestima, timidez, temores, soledad, retraimiento, tristeza o dolor, cólera, entre otras,* así que entre las sugerencias se encuentra la importancia de que la escuela no escatime esfuerzos por ser una institución para disminuir la discriminación por género y en consecuencia, tendrán que disminuir los efectos.

La tesis para acceder al título de Máster en psicología social, *Desempeño académico de mujeres y hombres de bachillerato y la inasistencia de sus padres para seguir estudiando, un análisis desde la perspectiva de género* (2009), presentada por Rocío Olvera García, de la Universidad Nacional Autónoma de México, que se propone: *"Indagar en mujeres y hombres de nivel bachillerato sobre la percepción que tienen de la inasistencia de sus progenitores para que continúen estudiando, su relación con el desempeño académico y el nivel de escolaridad que tienen la madre y el padre".*

El proyecto surge por la necesidad de conocer la relación de desempeño académico y ámbito familiar en el marco de la calidad educativa y la consecución del logro escolar. Por otra parte, la autora se acoge al enfoque de género porque denota la participación y ejecución de mujeres y hombres en el escenario escolar.

La diferenciación del desempeño escolar entre los géneros se muestra como una discusión con amplios antecedentes, y se dejan ver estudios que desmitifican que las mujeres tengan menores resultados frente a la inteligencia de los hombres, pero esto a su vez, se relaciona con factores externos a la escuela, tales como la familia y ésta a su vez, se

relaciona con la motivación a continuar estudiando, aunque esta última como la primera hipótesis de la investigación, no fue demostrada al aplicar la estadística porque padres y madres manifestaron una percepción de la educación muy similar.

Por paradoja, también resultó que la motivación por parte de los progenitores está sujeta a los corolarios positivos de los estudiantes, y tampoco se encontraron referencias estadísticamente significativas frente a la incidencia del género de los progenitores en la solicitud de continuar estudiando, pero la autora presenta una conclusión de utilidad para la presente investigación:

> *La perspectiva de género nos ayuda a explicar que desde la infancia, a los niños se les reconocen más sus logros, y se le refuerza a sobreestimar sus capacidades, aun cuando trasgredan las normas de la escuela, en tanto las niñas son bien vistas si evitan infringir las normas y se les refuerza a tener una ética de trabajo, en comparación a los niños, en otras palabras, se les inculca más el sentido del deber y las responsabilidad, funciones que tendrán que ver con su identidad y desarrollo posterior –dentro de un ámbito familiar principalmente- y que son reflejadas en el ámbito académico a partir de expectativas depositadas en ellas.*

Por otra parte, la tesis para acceder al título de Doctora en educación, *Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar. Un estudio sociocultural en programas de garantía social* (2009), presentada por Inmaculada Hornillo Gómez, de la Universidad de Sevilla (España), cuyo objetivo central es:

> *Estudiar el fracaso escolar desde una perspectiva sociocultural, por la cual la construcción de la identidad se realiza en interacción dialógica con los contextos sociales y culturales de referencia de la persona, profundizando en los mediadores presentes en éstos, que son fuente de sentido (…) La investigación asume una perspectiva de género en el abordaje del estudio del fracaso escolar ya que tomamos como punto de partida la concepción de género que se construye a partir de las representaciones.*

Para hacer frente a una realidad de fracaso escolar en España y en perspectiva internacional. De esta manera, surgen los programas de garantía social que han implementado estrategias tendientes hacia el modelo de la escuela inclusiva y por lo cual, han adelantado estrategias como las escuelas eficaces, las escuelas aceleradas y las comunidades de aprendizaje.

Además, surge la variable de la construcción social de género en la cual participan mediadores culturales de las identidades, como los estereotipos que se muestran como

derroteros, referentes, modelos para seguir en la asignación social de los géneros, así como los discursos y las narrativas escolares que los reproducen. De tal manera que en ellos, se debe identificar la incidencia en el fracaso escolar, y es allí donde encontramos el aspecto sociocultural de la investigación.

Para concluir, la autora propone que en la escuela, se debe responder por las consecuencias afectivas negativas de las dinámicas que favorecen a los varones en la educación, que tienden a llevar a las niñas al fracaso, a resultados negativos escolares. Así, en primer lugar, se comprueba la dimensión afectiva en el fracaso escolar.

Por otra parte, las sugerencias se concentran en la coeducación como vía de prevención y la narrativa como metodología didáctica, y sobre este último punto, quiero detenerme porque para compulsar una propuesta didáctica, es necesario recoger las nociones y las impresiones de los estudiantes acerca de las temáticas particulares que alimentan el establecimiento de unos derroteros educativos; por lo tanto, esta tesis será tenida en cuenta en el desarrollo de nuestra investigación.

La tesis para acceder al título de Máster en pedagogía, *La violencia simbólica en las imágenes de los libros de texto del tercer ciclo de educación primaria en la construcción del género* (2009), presentada por María Bárbara Ladrón de Guevara Benítez, de la Universidad Nacional Autónoma de México, que:

> *Nos permite explicar cómo a partir de las prácticas de socialización en la Escuela Primaria existen diferencias en la educación que reciben las niñas y los niños que se caracterizan por su sutileza o aspecto que a simple vista no se ve. Este sistema de enseñanza institucionalizada con características específicas en su funcionamiento produce y reproduce un tipo de educación como legítima. La intención de la investigación es dar a conocer qué papel juega en la escuela la violencia simbólica en la construcción del género, recuperando la categoría de Pierre Bourdieu como categoría central de este trabajo.*

Este es el primer punto de encuentro con la presente investigación, la concordancia teórica, porque uno de nuestros referentes principales es Bourdieu y por lo tanto, inicialmente se establece la teoría y luego, se pasa al análisis e interpretación de las imágenes en las cuales se identifica un valor relevante en los niños (ambos géneros), porque dichas imágenes de los textos de la Secretaría de educación pública contribuyen a la

construcción de lo femenino y lo masculino, puesto que no solo transmiten una información, sino que reproducen un tipo de conductas.

Dentro del orden teórico, cuando un individuo interioriza hábitos y prácticas de la arbitrariedad cultural, ese dispositivo ejerce un tipo de violencia casi invisible a la percepción de quienes conforman esas colectividades y de esta manera, se constituye la violencia simbólica, por lo cual se evidencia el aporte de las imágenes de los libros de texto en la construcción de la idea de diferenciación sexual y por lo mismo, garantiza su reproducción y su permanencia.

Por otra parte, la tesis para acceder al título de Doctora en filosofía y letras, *Chicas y poder en la escuela, identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia* (2007), presentada por Marbel Ponferrada Artega, de la Universitat Autónoma de Barcelona, que plantea:

> *(…) La educación ha puesto para muchas de nosotras una valiosa oportunidad con la que negociar en el presente e imaginar nuestro futuro, la relación entre identidad y escolarización me parecía evidentemente relevante. La experiencia escolar y el éxito escolar de las chicas de clase trabajadora no es un proceso simple y carente de problemas. Este proceso está lleno de grandes tensiones y costes emocionales como mujeres y como miembros de clases sociales de orígenes de subordinación, en donde se negocia la experiencia cotidiana de estar en el aula, de tener o no tener amigos y amigas, de construir diferentes tipos de mujer.*

Por eso, este enfoque metodológico es cualitativo, y la metodología seleccionada es la etnografía, porque le posibilitan a la autora, hacer un acercamiento a la comunidad donde se indagaron los procesos de identidad entre la escuela y las chicas de la clase obrera de la periferia, dentro de una lógica de ser distintas de los demás, de entenderse desde una marginación. Así mismo, la escuela es lugar para incipientes feminismos, identidades y narraciones que dan cuenta de la manera como se constituyen.

Luego, la investigación se plantea de manera que se evidencia la sistematización de unos discursos que narran las identidades, retoman los términos y usos del lenguaje que legitiman a un sujeto como miembro de una colectividad.

Como parte de las conclusiones, la autora señala derivado de los conceptos colectivos, que los jóvenes (ambos géneros), del proyecto tienen un autoconcepto negativo,

en parte porque la periferia escolar está conformada por inmigrantes, al tiempo que señala la conservación de los roles en la escuela:

> *La experiencia de las jóvenes en el centro aúna una aparente igualdad en el trato por parte del profesorado, pero juega en su contra una gran invisibilización de la feminidad y de las masculinidades divergentes, afianzándose la presencia de actividades tradicionalmente masculinas, como la valoración de la informática y del casi total monopolio del fútbol, que contribuyen a la hegemonía de la masculinidad heterosexual tradicional.*

Lo cual dificulta la emergencia de diversas identidades sexuales, porque la escuela no ofrece espacios de participación o de visualización por fuera del aparente orden de asignación de géneros dentro del cual se mantiene, y que privilegia unas asignaciones anteriores a su propia reflexión.

Por último, en esta categoría, la tesis para acceder al título de Licenciada en gestión educativa, *Tolerancia y no-discriminación en escuelas inclusivas* (2005), presentada por Silvia Andrea Zaballa, de la Universidad Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas de Buenos Aires, cuya apuesta es: *"La escuela inclusiva y su creación y/o modificación de actitudes, para que sean de tolerancia y no- discriminación a las diferencias. Para conocer si una escuela inclusiva, produce y/o modifica en sus estudiantes actitudes, para que sean tolerantes y no discriminatorios a las diferencias"*.

Esta es una propuesta que plantea la convergencia de aspectos como la educación especial, la integración, la normalización y la inclusión en la escuela argentina, donde históricamente las prácticas en educación, no han concretado un modelo de inclusión que se debe caracterizar por respetar las diferencias individuales, la calidad en su educación y la mejora social.

Uno de los aspectos identificados en la investigación, es la diferenciación negativa con respecto del género, porque el sistema escolar funciona bajo valores homofóbicos y misóginos que son el obstáculo para la conseguir la equidad y por lo cual, se debe fomentar la cultura, los valores, las políticas y las prácticas de inclusión.

2.1.5. Género y enseñanza de la historia

En primer lugar, la tesis para acceder al título de Licenciada en historia, *De la pertinencia a la práctica de la historia oral como puente interdisciplinario en la investigación histórica: en un proyecto de investigación con perspectiva de género* (2008), presentada por María del Carmen Hilda Schleske Morales, de la Universidad Nacional Autónoma de México que desde el discurso historiográfico con perspectiva de género, tiene como objetivo general: *"Demostrar que la práctica de la historia oral es valiosa, necesaria y detenta un carácter interdisciplinario, ya que su relación con las ciencias sociales es innegable y por ende es preciso no desechar aquellos métodos que permitan enriquecer una interpretación fundamentada en una crítica que se ajuste a la realidad, con un discurso coherente, explícito y útil".*

En esta forma, plantea un constante debate constructivo de la historia y de las ciencias sociales; por eso guarda relación con la presente investigación, porque es una discusión que hemos venido planteando durante el documento, y que esta autora resuelve, acudiendo al referente teórico de la escuela de los *Annales* que permite pensar la historia de una manera interdisciplinar y recurrir a la historia oral, como una fuente válida para construir un saber histórico.

Para este caso, se intenta poner en diálogo, el conocimiento formal de la ciencia histórica, con las demás ciencias sociales que puedan solventar sus postulados y con un saber oral susceptible al análisis, la reproducción y la conservación, y como método de investigación en este caso, desde una perspectiva de género.

Luego, la tesis para acceder al título de Socióloga, *La construcción de la identidad nacional desde el discurso de género en la historiografía conservadora chilena* (2005), presentada por Lorena Armijo Garrido, de la Universidad de Chile, que plantea como objetivos principales:

> *1. Establecer el vínculo entre la construcción de la idea de nación con la figura del héroe nacional entregado por la historiografía conservadora chilena.*

2. Relacionar la construcción discursiva del héroe patrio nacional que entrega la historiografía conservadora chilena, con las nociones de género vigentes en nuestra sociedad y con los fundamentos de la identidad nacional.

Señalando en la investigación, que para hombres y mujeres son diferentes los componentes de la construcción de su identidad sexual, en referencia a la manera como se relacionan con la historia que se les enseña. Por ejemplo: a los hombres se les pone como ciudadano modelo el prócer, el sujeto protagonista de la historia. Para su caso, el patrón es O´Higgins, de tal manera que se debe adelantar un análisis del discurso historiográfico y con él, de su incidencia en la construcción de un imaginario de Nación, en el cual la mujer tenga funciones muy específicas que la alejen de una elaboración histórica.

2.2. Antecedentes

2.2.1. Educación, escuela y la enseñanza de la historia, el caso colombiano

En cuanto se refiere a la escuela y la educación, como ya hemos mencionado, hace parte de la iniciativa occidental, impartir principios mediante sus instituciones, tal fue el caso de las universidades, pero progresivamente y con el surgimiento de la ideología liberal de las revoluciones europeas, se entiende la educación como un derecho universal y un factor de igualdad en términos de definición de la ciudadanía.

Pero el carácter de la escuela es social e histórico y si bien la idea de educación viene con cada una de las organizaciones, la escuela como institución empieza a difundirse en los siglos XV y XVI en Europa. *"El saber lo proporcionan los humanistas y reformadores, los comunicadores sociales de la época. Sus escritos tratan y regulan todos los aspectos de la vida, enseñan e imponen definiciones legítimas de lo divino y lo humano, del ocio y del trabajo, del cómo ser príncipe, mediano o plebeyo, hombre o mujer, adulto o niño"* (Barbero, 1993, p. 74).

De manera anterior, en la escuela como institución, se facilitaban los procesos de difusión necesarios para las instituciones que empezaron a conducirla, sobre todo en el contexto de la edad media, cuando la educación tenía como objetivo situar a los individuos en alguno de los estamentos sociales, y adoctrinar en una espiritualidad que deviene en

valores para contener las almas y los cuerpos. Por eso en muchos casos, estuvo a cargo de compañías religiosas.

Así se caracteriza la educación *prerrousseauniana* (Ibíd.), pero la llegada de la Ilustración está marcada por los constantes cuestionamientos a las monarquías, el cambio de paradigmas científicos, el robustecimiento de los Estados y de la economía: *"El diseño educativo y cultural de los ilustrados combina el optimismo pedagógico, la organización y clasificación científica y la preocupación por la productividad"* (Ibíd., p. 78).

En concomitancia con la modernidad, como se ha entendido, la escuela fue concebida como *"una agencia de socialización en una sociedad que no separaba la ciudadanía de la educación"* (Touraine. Op. Cit., p. 274). Así, los objetivos centrales eran:

> *1. Liberar al niño (o al recién llegado a la sociedad) de sus particularismos y elevarlo, gracias a su propio trabajo y a las disciplinas formadoras que se le imponían, hasta el mundo de la razón y el conocimiento, el dominio de los medios de razonamiento y expresión (…)*
> *2. Afirmación universal del valor de la cultura, e incluso de la sociedad donde vivían el niño o el joven adulto educando. Lo que llamábamos paideia (herencia de Grecia) o Bildung (creación del pensamiento alemán) desborda ampliamente la adquisición de los conocimientos positivos o la socialización, es decir, el aprendizaje de los roles sociales (…)*
> *3. El tercer principio era que este doble esfuerzo de liberación de la tradición y ascenso hacia los valores estaba estrechamente ligado a la jerarquía social (…) la escuela quiso seleccionar a los individuos más trabajadores, los más capaces de pensamiento abstracto y devoción a los valores a la vez universales y nacionales* (Ibíd., pp. 274-276).

El avance de las revoluciones trae elementos propios del liberalismo que cuestionan las monarquías y proclaman equidad para los humanos y universalidad en los valores que los caracterizan y que reivindican su vida, pero particularmente desde sus organizaciones nacionales que se ven maduradas por la ampliación económica.

En lo educativo, históricamente y en contraste con el periodo medieval, el panorama de la modernidad fue ampliado durante el siglo XV por las posibilidades de crecimiento que las potencias europeas encontraron en sus procesos de expansión, los cuales reclamaron atención en sus postulados científicos para consolidarse en el desarrollo de un saber que usó para su fortalecimiento y para su legitimación, como cabezas de un poder en aumento. Consecuentes con estos intereses, la escuela y demás instituciones habían evolucionado a la par del devenir histórico y enseñanza de la

> *Historia antigua había desempeñado un importante papel moralizante –de acuerdo con el virtuoso modelo de los clásicos, que la elevaba al puesto de magister vitae-, ésta propiciaba una identidad universal, cuyo espíritu se había disuelto.*
> *La paulatina instauración de los Estados liberales hizo de la historia, académica y escolar un primer campo de batalla simbólico entre las naciones europeas, de lo cual encontramos pruebas en cada uno de los países, en sus guerras civiles y sus conflictos internos* (Carretero, 2007, p. 45).

Estas discusiones migraron también hacia América Latina, y con la institucionalización de la educación puesto que la historia empezaba a ser parte fundante de la formación de identidades nacionales (Ibíd.), y de replicar los avances científicos y los modelos educativos europeos. De esta manera, durante el siglo XIX y al formalizarse la enseñanza, la historia hace parte del ideario republicano por la conformación de los valores nacionales y la instauración del modelo científico y académico europeos.

De tal manera que termina por entenderse los sistemas educativos como elementos de crecimiento y de conocimiento que se deben mantener actualizados por los avances científicos y los valores de la formación de ciudadanos. De manera que devino la idea de la educación como parte de los derechos a los cuales se debe acceder para alcanzar la libertad, idea que también se trasladó a América con los movimientos independentistas.

El caso educativo colombiano responde a la herencia predominante en el contexto latinoamericano de la enseñanza de la historia. Su inclusión en los planes escolares echa raíces en las pretensiones de los gobiernos que en el siglo XIX gestaron las Naciones y con ellas, la necesidad de generar unas cátedras que además de incluir el tradicional conocimiento de la historia universal, pudieran generar en sus jóvenes estudiantes, un sentimiento nacional, de identidad con las gestas republicanas y con los proyectos culturales de la incipiente América: *"Que la enseñanza de la historia, como la entendemos actualmente, sea producto de la confluencia contradictoria entre los ideales de la Ilustración y del Romanticismo, y que haya acompañado el desarrollo de los Estados nacionales, permite considerar la enorme importancia de los procesos de educación y alfabetización en la modernidad*" (Ibíd., p. 40).

Así, la historia llegó a constituirse en una manifestación del altruismo nacional y una demostración evidente de la llegada de la modernidad, pero a la vez permitió la apropiación de procesos sociales y la participación por parte de los ciudadanos que empezaron a

relacionarla con el hecho de pertenecer a una comunidad nacional, pues es fácil suponer que con la impartición de los modelos de poder que apoyaba la escuela, ella misma se encargó de diseminar una representación sobre la sociedad.

Antes de la instauración de la república, la administración colonial tenía la educación como un sistema de reproducción de valores europeos, por ejemplo: las instituciones económicas tenían objetivos de adoctrinamiento cristiano a los indígenas, en las llamadas escuelas doctrineras en términos de Castro y Noguera (2012). Las colonias enfrentaron las novedades que se presentaban entre España y sus enemigos políticos porque así mismo, se vivieron las reformas Borbónicas que se encargaron de expulsar la misión de los jesuitas de América en 1767, compañía determinante en la institución de la educación y la escuela en España, como señala Barbero (Op. Cit.).

Así como se robustecía la formación para la diferenciación de las clases sociales; en Bogotá la teología y el derecho eran las únicas carreras que se ofrecían en las universidades asentadas en la Capital, para hacer parte de procesos políticos y religiosos característicos de las elites santafereñas que se caracterizaban por liderar aspectos de poder en la Nueva Granada. Por su parte,

> *La escuela pública surge entonces en la confluencia de múltiples factores. Ella designa un espacio y un tiempo singular cuyo objetivo propio es la enseñanza de las primeras letras. (…) Su surgimiento se ubica hacia la mitad del siglo XVIII, momento en el cual se da una recomposición entre el poder civil y el poder eclesiástico, unido a la circulación de un discurso sobre la utilidad pública, y se consolidan al interior del cuerpo social las prácticas de policía* (Castro y Noguera. Op. Cit., p. 23).

Los maestros de las escuelas públicas eran solo un grupo de los dedicados a la enseñanza durante la colonia, en el cual se distinguen varios tipos: *"en primer orden estarían los catedráticos, cuyo espacio legítimo lo encontramos en los colegios mayores, los religiosos de orden (…), los bachilleres o ayos de pupilo (…) los maestros pensionarios y el maestro público de primeras letras"* (Ibíd., p. 24). Los ayos eran personas al servicio de potentados que acompañaban la educación de sus hijos, y los pensionarios, aquellos que asistían a casas donde reunían un grupo de niños y los padres pagaban su respectiva pensión.

De esta manera, la enseñanza de la historia de la mano con los sistemas educativos se fue instaurando con la idea de convertirse en una herramienta de libertad y de obtención de la ciudadanía, pero también demuestra que el afán por la educación estaba no solo en las iniciativas de los poderes centrales, sino que había hecho asidero en la mentalidad de las personas que la reconocían informalmente como una necesidad ciudadana.

En consecuencia, surgió el Plan Santander de 1826 que arrancó como la primera iniciativa de educación pública en la Gran Colombia de Simón Bolívar, que la entendía como un sistema moral y jurídico y por lo tanto, la Instrucción Pública *debía "ordenar, diferenciar, delimitar, neutralizar, especializar, jerarquizar, seleccionar, controlar, en una palabra, implantar una nueva dominación, la dominación de la ley, del Estado y de la lógica"* (Echeverry, 1989, p. 9).

En 1820, Bolívar había asumido el control del Patronato, con lo cual le confirió al Estado, el control de todos los colegios: *"El mismo decreto facultaba al gobierno para prescribir en los seminarios los contenidos de las cátedras de jurisprudencia, derecho civil y canónico, derecho público, filosofía y gramática"* (Ibíd., p. 36). Además, se suprimieron los conventos menores señalados como bastiones del colonialismo y en cambio, empezó la fundación de colegios con objetivos específicos como el Colegio de Niñas de la Enseñanza y luego en 1822, la fundación de la primera escuela normal del País, inspirada en el modelo lancasteriano de educación.

Por hacernos una idea, *"En 1834, Santander informaba que la nación tenía 530 establecimientos de educación primaria, que brindaban enseñanza a 17.010 estudiantes, de los cuales el 11% eran mujeres"* (Herrera, 2004, p. 146), lo cual mostraba el crecimiento del sistema y la intención de hacer de la educación, un derecho en expansión.

En una Nación que estaba en proceso de consolidación y que vivía la heterogeneidad de las fuerzas resultantes de discusiones entre la iglesia y las ideas laicas independentistas, así como disputas entre diversos poderes locales que también influyeron en los resultados de implantación que tuvieron mayor presencia en la Capital que en las provincias, porque en ellas hubo resistencia por parte de los grupos caudillistas locales que empezaban a definirse como conservadores o liberales.

Seguidamente y con los valores del liberalismo inspirador de las independencias, el nuevo sistema fue en su formulación, *"único, nacional y laico"* (Echeverry. Op. Cit., p. 38), sobre unas bases de exaltación nacional que incluía a esclavos e indígenas porque proclamaba la negación de la propiedad de una persona sobre otra, es decir, les concedía la libertad, entendida como conquista, y la ignorancia como razón para no acceder a sus derechos, y en ese mismo sentido, a la educación como mecanismo para su reclamo.

Así las cosas, Miguel Antonio Caro, llamó al País, Estado Docente, ya que las medidas impartidas no solo se referían a las escuelas, sino que se fundó la Cámara de la Educación que ofrecía cartillas en las casas de familia, porque consideraba que *"las mejores maestras de los niños son las madres y la mejor escuela es el seno de la familia, desde luego sometidas a la censura moralizante de un cura y de los agentes de gobierno en las respectivas poblaciones"* (Ibíd., p. 42).

Además de las funciones educativas, la Cámara quiso intervenir en estándares de la salud como los relacionados con el crecimiento, la nutrición y el control de las enfermedades y la primaria que debía ser el primer aspecto en universalizar, pues era de exclusivo manejo de la instrucción pública, encargarse de la formación pedagógica, política y moral.

Este escenario de disputas por el manejo del poder no solo educativo sino político, fue el más propicio para la confrontación y así lo demostró la Guerra de los Conventos o de los Supremos que tuvo lugar entre 1839 y 1841 (Osorio, 2012), que condensó diferencias entre liberales y conservadores por temas como la participación que debía tener la iglesia católica en la administración de la Nación.

Como consecuencia, en el plano educativo se notaba el decaimiento de la Instrucción Pública que se agrietó por el surgimiento de los partidos políticos y por otra parte, una crisis con profesionales en medicina y jurisprudencia que ante la falta de oportunidades laborales, se disputaban los cargos públicos de poder que estaban a su alcance.

Esta situación reflejaba un gran número de profesionales apartados de su labor, pues la Ley 30 de mayo de 1835, había modificado el Plan General de la Enseñanza Pública de

la Nueva Granada y les permitía a *"los cursantes de jurisprudencia, medicina y teología matricularse en diferentes clases y ganar dos o más cursos a un mismo tiempo. Además, facultaba a todos los colegios de la República para establecer enseñanzas y ganar cursos conducentes a grados profesionales"* (Ibíd., p. 72), medidas que llevaron a un aumento inusitado de graduados con títulos en colegios de provincias.

Una buena *"parte de las escuelas de primeras letras y muchos establecimientos de enseñanza en la capital y en todo el país se habían cerrado y sus rentas habían sido saqueadas. La justicia se encontraba relajada y el presupuesto nacional desordenado"* (Ibíd., p. 75), por lo cual fue necesaria una reforma que durante la presidencia de Pedro Alcántara Herrán, encabezó su secretario de Estado, Mariano Ospina Rodríguez.

El primer paso fue deponer la Ley de 1826 que reglamentaba la Instrucción Pública, por considerarla como una de las causas de la guerra que se estaba librando en el territorio nacional, por su laxitud y falta de disciplina, y para 1842 entró en vigencia, el Decreto Orgánico que puso a la Educación bajo la dirección del secretario del Interior y Relaciones Exteriores, pero esta vez, con la idea de mejorar *"la educación moral, religiosa, intelectual y política en todos los pueblos de la República"* (Ibíd., p. 81), aunque con especial atención en la Capital que junto con Popayán y Cartagena, eran las principales ciudades donde se concentraba la mayor parte de los profesionales en jurisprudencia y hasta donde debían desplazarse los estudiantes de provincia para acceder a las mejores instituciones del sistema educativo.

Por su carácter centralista, las medidas de Ospina Rodríguez tuvieron una significativa resistencia por parte de sus detractores políticos liberales y sobre todo, en las regiones y provincias que mostraban un rezago con respecto de las ciudades capitales, y porque con su plan de estudios, los colegios provinciales habían bajado la categoría a escuelas secundarias, lo cual implicaba desplazamientos para los estudiantes que querían acceder a títulos profesionales.

De suerte que no se podía decir que en educación, el Gobierno se ocupaba exclusivamente de la educación primaria y secundaria, sino que también debía hacerlo de la educación profesional, porque los mismos establecimientos cumplían las dos funciones y

ahí radicaba parte del trabajo que se propuso Ospina, ante la cantidad de títulos otorgados por escuelas locales.

Con la llegada del partido liberal al poder en 1849 con el presidente José Hilario López, se propugnó por la descentralización del sistema educativo, en contraste con la fuerte tendencia al centralismo y a las políticas de incidencia católica que lo habían precedido. Po tal motivo, se procedió a expulsar compañías religiosas como fue el caso de los jesuitas.

La intención entonces, era brindar a la ciudadanía una educación lo más laica posible y equilibrar las oportunidades de acceso, para lo cual fueron abolidas las universidades principales convertidas en colegios nacionales, y se consagró definitivamente la libertad de enseñanza mediante la Ley del 15 de mayo de 1850, con lo cual debía eliminarse la competencia que había entre las ciudades y las provincias, que con anterioridad habían denunciado una posición de desventaja (Zuluaga, 2012).

"En cada uno de los tres colegios situados en Bogotá, Cartagena y Popayán se fijaron escuelas de Literatura y Filosofía, de Ciencias Naturales, Física y Matemática de Artes y Oficios (...) y Jurisprudencia" (Ibíd., p. 96), hecho que les otorgaba la potestad de emitir títulos, con lo cual se esperaba que disminuyera la cantidad de profesionales en un solo campo, como fue el caso de los juristas, y aumentaría la oferta para que en forma libre, los ciudadanos eligieran un oficio y según las materias que hubieran optado, el estímulo sería un título o diploma de suficiencia.

La Constitución del liberalismo radical de 1853, *"cuya característica principal era la separación total entre el poder civil y el poder eclesiástico"* (Ibíd., p. 99), cedió el derecho de impartir y recibir educación de carácter privado, en parte por la difícil situación económica por la que atravesaba el País, y por otra parte, porque la permanencia de las creencias seculares era una realidad social y muchas familias inscribían a sus hijos en escuelas no solo por la obtención de un título, sino por el enfoque que preferían.

Y en la misma tónica del liberalismo, fue fundada la Universidad Nacional en 1867, ante las dificultades que se habían presentado para otorgar títulos profesionales, debido al

afán de que tuvieran un enfoque laico y *"con el fin de propagar la ciencia moderna y hacer de ella una clave del sistema educativo"* (Restrepo, 2012), para diseminar el saber que era exclusivo de militares, intelectuales y eclesiásticos.

En el marco del modelo educacionista o Reforma Instruccionista de 1870, *"llegó al país la primera misión pedagógica alemana, como parte de las políticas por crear escuelas normales en todo el territorio, contemplándose la fundación de instituciones femeninas"* (Herrera. Op. Cit., p. 146), que da origen a la formación de señoritas al servicio de la enseñanza, y fortalece la participación de mujeres en el sistema educativo, porque la mayoría era maestras precedidas de la idea que traía la educación religiosa, de que la educación de las niñas debía estar bajo la jurisdicción de las delegadas femeninas, precepto que se mantuvo incluso hasta la mitad del siglo XX, porque fueron mujeres las que tuvieron a su cargo, la dirección de los colegios públicos y privados, aun cuando empezaron a fundarse escuelas urbanas públicas mixtas (Quijano y Sánchez: 2012).

El auge del modelo conservador después de 1880, en cabeza del entonces liberal Rafael Núñez, marcó fuertísimos contrastes con las iniciativas que habían adelantado los gobiernos liberales en los destinos de la vida nacional. La rencilla entre ambos partidos había ocasionado varias guerras civiles que se extendieron por el territorio nacional, la economía estaba fragmentada y parecía haber fracasado en su iniciativa librecambista que pretendía golpear a la colonia.

Por otra parte, la distancia que le impusieron a la iglesia católica en los asuntos nacionales era atribuida por los conservadores a los altos índices de violencia y a la crisis de valores: "*La Constitución de 1886 y el Concordato de 1887 se encargaron de legitimar un proyecto político en el que la religión tenía el peso identitario de la nación, así como la responsabilidad sobre la socialización de los colombianos. De esta manera se da paso a las ciudadanías de carácter sacro. Según María Teresa Uribe, 'el ciudadano de la regeneración se recreó en los moldes del buen cristiano'"* (Herrera. Op. Cit., p. 146).

Como la educación era uno de los flancos por donde debía atacarse el anterior régimen, se elimina la Reforma Instruccionista y la participación eclesial se pone a la orden

del día, como parte de las soluciones que la *Regeneración o catástrofe* (Zapata, 2012, p. 189), presentó al pueblo colombiano.

Con la Ley 106 del 23 de agosto de 1880, se establecieron los nuevos términos de la educación colombiana y de la instrucción pública nacional; la educación pública se divide en primaria, secundaria y profesional, con el fin de aclarar el asunto de los títulos, la organización del sistema queda en manos del poder Ejecutivo, hecho que centraliza nuevamente la ejecución de las políticas y fortalece el Estado en su labor de calificar el cumplimiento de la fe mediante la educación.

De tal manera que el sistema escolar además de ser garante del cumplimiento de los derechos civiles, fue encargado de que sus estudiantes cumplieran a cabalidad con los postulados religiosos que anteriormente estuvieron fuera de la escuela. El nuevo modelo que tenía como principal fuente de inspiración a Pestalozzi y las teorías de enseñanza católica, impuso *"la enseñanza memorística, los arañazos, ferulazos, azotes y la volteada del párpado a quienes no dieran cuenta de las asignaciones y tareas"* (Ibíd., p. 196).

Este fue el escenario de la llegada del siglo XX, en el marco de la Constitución que más ha perdurado en Colombia y frente a la secularización de una escuela que hizo parte de los procesos de construcción de la identidad de la Nación. En ese orden, es histórico pensar la enseñanza de la historia como un asunto de exaltación nacional, tal como lo mencionó Carretero (2007), como parte de una herencia de la institución de las repúblicas, que ha estado condicionada por factores externos como las políticas educativas en el marco de determinados gobiernos.

La segunda misión pedagógica alemana llegó al País en 1925, y de esta iniciativa surgieron propuestas acerca de la educación y *"En el marco de la polémica sobre la posible degeneración fisiológica, intelectual y moral del pueblo colombiano se puso en marcha una intensa campaña higiénica que tuvo como epicentro las escuelas públicas"* (Noguera, 2012, p. 46), por lo cual los centros educativos se convirtieron en focos de higiene donde médicos, odontólogos, maestros y voluntarios se ocuparon de organizar según las normas de vida, la cotidianidad escolar mediante misiones, roperos y restaurantes para impulsar estos procesos fundamentalmente en la educación primaria y secundaria (Ibíd.).

Por otra parte, importantes procesos de discusión pedagógica empezaron a gestarse, gracias a la visita del educador belga Ovide Decroly en 1925, cuando el fundador del Gimnasio Moderno, Agustín Nieto caballero, lo invitó para que participara en encuentros académicos en Bogotá y Tunja, donde dio a conocer los avances teóricos de la Escuela Activa que estaba teniendo mucho éxito en Europa y en Estados Unidos, debido a la fuerte crítica que le hacía a la escuela y al método de enseñanza tradicionales:

> *Se puede decir que el universo mental y afectivo que caracteriza a la pedagogía de la Escuela Activa comenzó a introducirse en el país con la apropiación de las ideas de Pestalozzi en la Escuela Normal de Bogotá (…) Años después, desde 1872, la pedagogía pestalozziana, llamada también objetiva, difundida en todas las escuelas normales de todas las capitales de las Estados Federales por la primera misión pedagógica alemana* (Saldarriaga y Obregón, 2012, p. 67).

El sistema educativo característico del Concordato guardaba relación con las críticas a esa escuela que desconocía la infancia, por lo cual la novedad se destacaba por el rechazo de *"todo procedimiento de aprendizaje basado en la memorización y en la repetición de palabras, la acogida basada en los procedimientos basados en la percepción y en la observación de objetos reales y de la naturaleza"* (Ibíd., p. 68).

De suerte que se propugnó por la comprensión lectora y la composición, y así se fundan los centros de interés donde *"se trataba de relacionar entre sí todas las partes del pensum escolar, tomando como eje las necesidades o intereses del niño y su evolución (…) a partir de tres tipos de actividades: observación, asociación y expresión"* (Noguera. Op. Cit., p. 47), lo cual se constituía en la pedagogía moderna, al destacar el papel de los sentidos y la experiencia en los infantes, lo mismo que su importancia en la educación infantil. *"Paradójicamente, uno de los ideales de la Escuela Activa era el de la coeducación, que permitía que hombres y mujeres se educaran en los mismos establecimientos y se les impartiese los mismos contenidos, el cual no se aplicó en Colombia en el período, pues las disposiciones del Vaticano lo prohibían"* (Herrera. Op. Cit., p. 147).

Y paradójicamente, el período estuvo acompañado de misiones por la higiene y la preocupación por la raza, al tiempo que por la llegada de la pedagogía moderna que marcó un significativo avance en materia educativa al considerar la educación en la particularidad

de los espacios rurales con la fundación de granjas escolares, y acoplarla también a las ciudades, se unificó de esta manera, un sistema educativo nacional.

Durante la *Revolución en Marcha* del liberal Alfonso López Pumarejo, se determinaron aspectos como la *"obligatoriedad de la educación primaria, la concepción del bachillerato como etapa educativa (...) planes de estudios comunes a los colegios urbanos y rurales, e igualdad de educación de las niñas y los varones"* (Montenegro, 1999, p. 138), estableciendo un marco común para la enseñanza, con los debates que se incluyeron en los incipientes currículos, y la relación de la historia escolar y la historiografía que empezaban a emerger.

Así transcurría el siglo XX entre los nuevos programas para formar profesores de historia y la enseñanza de vidas ejemplares en los colegios, para hacer de esas vidas maestras, el modelo de ciudadano para la historia, las izadas de bandera en honor a las fechas nacionales, eventos cívicos acompañados del himno nacional y del juramento a la bandera, instaurado por el Decreto 2229 de 1947: *"Más que el conocimiento del pasado, lo que importaba ahora era despertar el amor patrio por encima de los intereses de clase que habrían exacerbado las luchas sociales. Por ello los niños y los jóvenes debían tener un sentimiento y unos hábitos que apuntaran al decoro personal, antes que a descifrar un pasado"* (Álvarez, 2013, p. 53).

La cátedra de historia en los colegios, estuvo acompañada por la orientación de las Academias de Historia que establecían los derroteros con los cuales debían regirse, y así mismo, se presentó una clara caracterización de los maestros que la impartían, según menciona Álvarez, citando a Hommes (1948): *"Haciendo énfasis en la reputación que tuvieran en el medio, sus habilidades pedagógicas, su intachable conducta ciudadana y su neutralidad política"* (p. 54).

Los gobiernos se preocuparon por establecer una historia general, luego de haber pensado en la formación de maestros y de fundar instituciones de carácter local y nacional, dedicados a su estudio, lo mismo que veedores de la historia escolar. Para 1948, el presidente Mariano Ospina Pérez ordenó la publicación de la *Historia Extensa de Colombia* que debía constar de 21 volúmenes y concentrar el interés y el esfuerzo de numerosos

historiadores encabezados por Luis López de Mesa (Ibíd.). Esta iniciativa develó una nueva demanda al *"diferenciar la historia con cánones pedagógicos de la disciplina de la historia, entendida como profesión. A la historia escolar no le correspondería hacer críticas, detenerse en las causas o establecer relaciones"* (Ibíd., p. 56).

Con esto, surgió la diferencia entre la historia escolar y la historia crítica (Ibíd.), influida por diversas corrientes de pensamiento como la escuela de los *Annales* francesa y la New Economy History norteamericana, ambas en perspectiva de ampliar el estudio de la historia en compañía de otras ciencias ya consideradas sociales, pero que la alejaron del contexto escolar. En las décadas del 50 al 70 del siglo XX, estos hechos sumados a la emergencia de diversas facultades de historia, sociología y antropología, consolidaron la llamada *Nueva historia*, que se enfrentó a la tradicional *Historia académica* que fue calificada como *"conservadora, memorística y episódica"* (Ibíd.).

Al mismo tiempo, los sucesos sociales plantearon la necesidad de ampliar las perspectivas de su enseñanza internacional con las guerras mundiales, y nacional con la violencia desatada por el conflicto interno, que pusieron en evidencia que la historia escolar debía ofrecer explicaciones sobre los sucesos que determinan cambios, al tiempo que las sociedades deben ir avanzando en sintonía no solo con los cambios, sino con las diferentes posibilidades para dar lectura a la sociedad. Porque tal como lo señala Castro Gómez (Op. Cit.), los metarrelatos entran en procesos de crisis cuando se refieren a las ciencias sociales, en concordancia con lo que asevera Carretero (Op. Cit.), al afirmar que los discursos de la paz, la democracia y el Estado son insuficientes para dar razón en la enseñanza de la historia.

Montenegro (Op. Cit.), sostiene que a partir de los años 80, parte de los intereses que movieron a los profesores de historia, se vieron afectados por fenómenos como la globalización y la caída del modelo soviético, lo cual los ha obligados a modificar sus contenidos y sus prácticas en ese campo de la enseñanza que está fuera de los lineamientos formales. Así mismo, durante este período se propugnó por las nombradas ciencias sociales integradas a partir de la reforma educativa de 1984 (MEN, 2004).

Para finales de los años 90 del siglo XX, son evidentes los logros teóricos y metodológicos de la Nueva historia y *"su dinamismo se dispersó en centenares de proyectos y líneas de investigación que enriquecen el conocimiento histórico"* (Montenegro. Op. Cit., p. 145), lo cual evidencia que las diferencias que mantuvo con la Historia académica, fueron superadas porque la escuela bebió de sus discusiones y pudo llevarlas a los espacios escolares que fueron permeados por posturas que defienden la historia en su posibilidad de complementarse con las demás ciencias sociales.

Al mismo tiempo, se acogieron posturas que estaban en el debate internacional tales como la interdisciplinariedad *"por medio de estudios como el de 'la familia, el matrimonio, la sexualidad, la mujer, el patriarcado, la infancia, los grupos de edad, los grupos secretos, las formas de sociabilidad y la sensibilidad, el carnaval, la fiesta, la embriaguez entre muchos otros'"* (Ramírez, 2006, p. 34).

Por la misma época, se iba desarrollando otro *ítem* en la educación colombiana, el movimiento pedagógico que tuvo lugar entre 1982 y 1998: *"Ver parte de la historia de las maestras y los maestros, su saber y práctica pedagógica y vivencia como mujeres y hombres públicos; es buscar construirla desde abajo, no desde las políticas estatales, desde los bordes, como lugares desde se producen los acontecimientos* (Cárdenas y Boada, 2012, p. 195).

Para el caso de las ciencias sociales, este movimiento también presentó importantes avances desde lo teórico, dado que para 1987 llevaron al Congreso, la discusión acerca de la interdisciplinariedad de las ciencias y *"la enseñanza de la historia, basada en fechas, y una geografía limitada a la descripción física de los lugares; es decir, donde los lugares son tratados como mapas exentos de contextos"* (MEN, Op. Cit., p. 10), hecho que generó algunas sugerencias para su enseñanza, y puso sobre la mesa, debates que llevan a la caracterización de las necesidades que debe atender este saber escolar.

El contexto histórico colombiano demanda cambios en el campo educativo, porque el correr del siglo XX fue abrupto, la composición de la sociedad no era predominantemente agraria, las ciudades se vieron como puntos de concentración demográfica, la violencia generalizada condicionó el acceso y el crecimiento de la educación, y las crisis económicas

también se reflejaron en el desarrollo social, como producto de los procesos por su liberación.

De esta manera, a fines de la década del 70 del siglo XX, reformas del Ministerio de Educación tendientes a tecnificar la escuela, amenazaron con la participación y la injerencia del oficio docente, dado que *"establecía los objetivos, las estrategias y los indicadores de evaluación, lo que llevaba a ejercer un control riguroso sobre el trabajo del maestro, restringiendo la autonomía intelectual en su labor"* (Cárdenas y Boada. Op. Cit., p. 197).

Por lo tanto, los maestros generaron un movimiento empoderado de la educación y se fortaleció el movimiento sindical que se venía gestando desde mediados del siglo XX, acompañado de iniciativas pedagógicas que sentaron un precedente de participación académica y laboral que todavía se recuerda por la vigencia de sus discusiones y sus valiosos aportes desde el sector público.

2.2.2. El género, un aterrizaje histórico para nuestro contexto

En este apartado de la investigación, propondremos la identificación y caracterización de hechos y procesos que posibilitaron que las discusiones teóricas y prácticas de la educación, nos trajeran a lo que hoy pretendemos desarrollar. Para tal fin, hemos de destacar la centralidad de la categoría de género, para luego señalar que como categoría de estudio, también ha presentado avances durante el correr histórico, y que estos son el cimiente de lo que hoy se conoce como movimientos feministas, bien sea en reivindicación de la ciudadanía o en algún otro aspecto político o de reivindicación de sus derechos, con el objeto de señalar la importancia de gestar movimientos y objetivos ajustados a las necesidades históricas de nuestro contexto y de nuestra construcción social de diferencia.

En la década del 70 del siglo XX, surgió el término género como una categoría de análisis (Maffía, 2003), por lo cual este momento se conoce como la segunda ola del feminismo, que estuvo antecedida por aquellas luchas de organizaciones y movimientos que propugnaron por los derechos de las mujeres, y tuvieron conquistas políticas como el derecho a votar.

De esta manera, el género se cuela en las facultades de humanidades, reconociendo como una de sus pioneras a Gayle Rubyn con su clásico artículo *Notas sobre la economía política del sexo* (1975), que marca un hito en los estudios de mujeres, al proponer el concepto de *sistema sexo género* como posibilidad de análisis frente a las relaciones que enmarcan a hombres y mujeres, entendido como *"conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadoras"* (Rubin, 1998, p. 75), concepto que hemos tomado para la presente investigación.

Los años 90 del siglo XX están marcados por la tercera ola del feminismo, continúan las críticas al binarismo de los géneros, y surge el movimiento *trans* frente a una normatividad heterosexual, para desnaturalizar esas normas y transformar el marco en donde se han impuesto.

Luego, se acercan las críticas a la universalización del género, lo colonialista y lo poscolonialista, el feminismo negro, la crítica de las mujeres occidentales como modelo, su constitución como hegemonía feminista, el cuestionamiento, la transversalización y la interseccionalidad son discusiones actuales que se deben situar en un contexto de globalización, de corporaciones internacionales, el neoliberalismo, la Internet y las constantes renovaciones del capitalismo en relación con el colonialismo, y donde la distinción de las particularidades se debe reconfigurar e incluir en experiencias y resistencias de los oprimidos (ambos géneros), con el fin de descolonizar y continuar ampliando los horizontes de un feminismo que tiene historia y sobre el cual se debe seguir teorizando, para darle profundidad e impacto sobre las realidades persistentes (Viveros, 2015).

Con considerable anterioridad, algunas mujeres se habían encargado de señalar las diferencias desproporcionadas que las habían entregado a un sistema de distinción sexual puesto que históricamente, la herencia de pensamiento occidentalizado ha mostrado fuertes influencias de tradiciones culturales que han sido transmitidas con éxito, y tal como lo venimos planteando, nuestra conformación social y cultural, mucho tiene de la herencia moderna occidental, en la cual *"la misoginia se confirma tanto en los textos hebreos como en los griegos y romanos"* (Pérez. Op. Cit., p. 24).

Por ejemplo: *"Para los antiguos griegos el cuerpo humano se expresa en dos grados, uno perfecto y uno imperfecto, masculino y femenino respectivamente"* (Méndez, 2012, p. 28), y aun sabiendo que culturas de la antigüedad han tenido como dioses a figuras femeninas con excepción de la judía, lo que permanece es la herencia cultural griega con mitos como el de Pandora y Prometeo, y mitos católicos como el de Adán y Eva. *"La mujer, de este modo, pasó a ser considerada la causante del pecado, de la impureza, de las maldades en general"* (Pérez. Op. Cit., p. 25), y por siglos, se configuró en ese lugar en las sociedades occidentales.

La edad media marcó en Europa, el triunfo de la tradición judeo cristiana y con él, el pensamiento bíblico que acabamos de mencionar y sobre el cual se estableció el orden feudal predominante en el Occidente de Europa, en donde surgió la misma modernidad y con ella, el capitalismo. Para seguir este antecedente, tomaremos la propuesta de historia de Silvia Federici (2004), que desde una postura propiamente feminista, se refiere a la época como simiente de los conceptos modernos de feminidad y masculinidad como oposiciones binarias, tal como hoy los conocemos.

Así, entendiendo a Calibán como un personaje anticolonial y a la bruja como la representación femenina en la edad media, emprendemos un estudio que pretende destacar la historia que no se enseña en el colegio y que condujo al capitalismo. La mujer *"significa no sólo una historia oculta que necesita hacerse visible, sino una forma particular de explotación"* (Ibíd., p. 24).

Durante el feudalismo como sistema, la tenencia de la tierra era un asunto masculino, así como masculina era la línea de transmisión, y en el trabajo agrícola cotidiano, la mujer tenía la misma participación que el hombre, compartiendo labores, como en el caso de algunas agremiaciones y para el caso del trabajo doméstico, también era ejercido por ellas, pero a diferencia de la actualidad, era valorado como un trabajo real (Ibíd.).

Las crisis económicas hicieron que el trabajo femenino se fuera desplazando a lo doméstico, a lo privado, lo cual fue causando su devaluación, al tiempo que se condenaban métodos abortivos por llevar a incumplir con objetivos demográficos, así que *"la familia comenzó a separarse de la esfera pública, adquiriendo sus connotaciones modernas como*

principal centro para la reproducción de la fuerza de trabajo" (Ibíd., p. 148), y estableciendo al hombre como sujeto público y legítimamente proveedor.

Por la misma época, surgió el mito de lo femenino negativo porque con el establecimiento del deber ser de la mujer y *"con la Virgen María como arquetipo a seguir"* (Pérez. Op. Cit., p. 31), *"fue en estos duros y largos siglos cuando se amasaron los refranes populares que en todas las sociedades europeas expresaron los estereotipos dominantes sobre los peligros de la mujer"* (Ibíd., p. 29), lo cual confirma lo histórico y arraigado que son algunos de los imaginarios que conservamos como sociedad en cuanto se refiere a diferenciación sexual.

Culturalmente, los espacios que se configuraron versaban sobre la religiosidad de la virgen que como figura, se expandió en el siglo XII, cuando *"con festividades y poderosas devociones populares crearon un espacio femenino diferenciado"* (Ibíd., p. 26). Con los siglos, la oración y las labores para su exaltación se fortalecieron con la adoración de sus advocaciones que también inspiraron la construcción de complejos y catedrales.

Así, la virgen era la principal referencia femenina y su imposición desembocó en una justificada persecución a mujeres que no se enmarcaran en su imaginario, los Estados actuaron en concomitancia con la iglesia, a favor de un sistema de producción que las puso a su disposición y las condicionó porque ninguna de estas creaciones míticas de maldad juzga a los hombres y tampoco la brujería es un asunto de hombres, porque para ellos estaba la herejía (Federici. Op. Cit.).

Esta demonización de la figura femenina llevó a una desaparición sistemática y la imposición de extremas sanciones, pero más allá de todo esto, es un corolario para la historia porque constituye un antecedente para tener en cuenta a la hora de hacer la lectura de los imaginarios y de la construcción social de le diferencia entre hombres y mujeres, tal como lo señala la autora en un momento crucial, porque es la transición al capitalismo y la consolidación de las sociedades modernas que prolongaron unos sistemas de división sexual del trabajo y de imaginarios persistentes.

Aun así, no se puede afirmar que estas diferencias hubieran sido entendidas como perpetuas, y hubo quienes se encargaron de denunciar en su obra y sus debates, con la característica de ser personas destacadas en un medio educado, como es el caso de la *querelle des femes* (Federici. Op. Cit., y Pérez. Op. Cit.), que surge a finales del siglo XIV, de la iniciativa de algunos varones acerca del debate de la naturaleza humana de las mujeres, con la intención de cuestionar las asignaciones culturales entre hombres y mujeres, movimiento que incluso persistió en la Ilustración, preguntándose por la diferencia entre los derechos de las mujeres y de los varones (Méndez. Op. Cit.).

Después, Christine de Pisan en su texto *El libro de la ciudad de las damas* de 1405, utilizó la figura femenina y maternal de María para desde ella, discutir la jerarquía que la asignación de maldad le había otorgado a la mujer, y reclamó de paso, una mejora en la situación dentro del matrimonio, así como la necesidad de la educación. La siguieron otras como *"Marie de Gournay, autora de 'La igualdad de hombres y mujeres'* (1622), y *'El sufrimiento de las damas'* (1626); *también Lucrezia Marinilla en 'La Valencia del siglo XVII', o la escritora española María de Zayas del mismo siglo"* (Pérez. Op. Cit., p. 31).

Con las revoluciones, el auge de la Ilustración que surgió de vertientes como el racionalismo que planteó la *"separación del cuerpo y el alma, es decir, que estamos ante dos entidades diferenciadas que no se determinan mutuamente (…) la razón es mínima expresión, eso que corresponde a todos los seres humanos"* (Méndez. Op. Cit., p. 24), y en esa misma medida, empiezan a funcionar los ideales que proclamó la revolución Francesa en los *Derechos del hombre y del ciudadano*, exaltando el valor de la razón como atributo general y por lo tanto, considerada como fundamento para la humanidad que debía estar cobijado por instrumentos para protegerlo en su calidad de ser racional universal.

En este contexto, situaremos a Olympe de Gouges que fue pionera por haber redactado y divulgar los *Derechos de la mujer y de la ciudadana* (de Gouges, 1791), en respuesta a la invisibilización que las mujeres sufrieron en lo que se llamó la universalidad del derecho y en un proceso social en el cual en forma legítima, habían participado en plazas públicas y en espacios de discusión. En ese mismo contexto, cuando se cimentaban las bases del liberalismo político, uno de sus ideólogos más insignes, Juan Jacobo

Rousseau, señaló la diferencia natural entre hombres y mujeres, aún en un sistema que debía unificar la razón humana, la educación.

Su importancia también radica en que inspiró otros movimientos que adhirieron al reclamo por la visibilización de lo femenino y de esta manera, *"poco a poco, miles de mujeres fueron configurando un movimiento social, político y académico que ha logrado remover el sistema social de lo masculino a tal punto que hoy, esas luchas ya hacen parte de los procesos sociales"* (Ruíz, 2013, p. 11), como fue el caso de la inglesa Mary Wollstonecraft que fascinada con la obra de de Gouges, llegó a París para aportar una de las obras fundantes de lo que años después se llamaría feminismo, *La vindicación de los derechos de la mujer* (1972), donde criticó seriamente los cánones tradicionales utilizados en la educación de la mujer porque *"estaban enseñadas desde su infancia que la belleza es el centro de las mujeres"*, amoldan sus mentes al cuerpo de modo que *"errantes en su dorada jaula, solo buscan adornar su prisión"* (Pérez. Op. Cit., p. 49).

El sufragio femenino tardó varios siglos en llegar, aun cuando la mujer había sido partícipe incluso, de los deberes civiles tales como los pagos de tributos, como lo señaló de Gouges. Así que el voto fue una de las luchas más constantes de los movimientos feministas por equilibrar el acceso a los derechos de los cuales gozaban los hombres en el contexto de los modelos de democracia y de ciudadanía.

De tal manera que podemos afirmar, que de la mano con las reivindicaciones femeninas propias de un transcurrir histórico, han surgido propuestas de pensamiento que propugnan por la inclusión y la equidad en el acceso a derechos y en la vivencia de las diferencias sexuales. Algunas corrientes políticas recogieron sus postulados fundamentales, como es el caso del socialismo y del anarquismo en Europa, pero observa Pérez (Ibíd.), que el eje central de las discusiones políticas feministas está en el liberalismo, dado que en todo caso, las posturas ideológicas tienen como referentes las conquistas civiles de la revolución Francesa y los fundamentos racionales de la Ilustración. Esta *"fue la ideología que alcanzó la hegemonía a lo largo del siglo XIX en las sociedades occidentales y sin su consideración no podrían ni siquiera entenderse el socialismo, ni el anarquismo, ni tampoco el feminismo (…) allá donde el liberalismo tuvo una más sólida implantación, hubo movimientos de reivindicación de los derechos de mujeres con mayor envergadura e impacto social* (Ibíd.),

lo cual respalda el hecho de que los lugares donde surgieron movimientos feministas con mayor éxito en los siglos XIX y XX, fueran Inglaterra en Europa, y Estados Unidos en América, donde las luchas por las reivindicaciones sociales originaron movimientos de resonancia como el de la población negra y la población femenina.

Se evidencia entonces, que con el correr de los siglos y la expansión de las nuevas formas de producción que trajo la revolución industrial y su masificación, así como la maduración del liberalismo, hicieron de la sociedad europea una sociedad eminentemente urbana, con la mujer incluida en sus sistemas de producción que avanzaban en dirección del capitalismo, pero en ese mismo sentido, como señalan feministas de corte colonial, el cuerpo femenino empezó a ser parte de un sistema en el cual su capacidad de maternidad se puso en el centro por asignación biológica, social y moral, porque de ella emanan órdenes sociales como la familia, por lo cual la mujer literalmente se incorporaba en un establecimiento institucional, y su cuerpo fue entendido como un aparato de producción y de reproducción, como anteriormente afirmaría el feminismo socialista clásico: *"la producción económica y la reproducción humana"* (Ibíd., p. 23).

Por parte de los liberales, se señalaba que esa mujer trabajadora de la fábrica, de la empresa, no había concluido la consecución de sus derechos porque debía continuar con sus labores domésticas y familiares, luego de extensas jornadas laborales. Por otra parte, el tipo de contrato que implica el matrimonio, también hace parte de un extenso debate, dado que las implicaciones de estas relaciones en la cotidianidad femenina, condicionan su capacidad para el acceso y el disfrute del derecho, condición a la cual debe acceder mediante un valor religioso que conserva la figura más tradicional de mujer con respecto del hombre.

Así transcurrió la lucha femenina no solo por hacer parte del sistema productivo, sino por obtener el reconocimiento y la legitimidad que deberían darle el papel de ciudadana en referencia con los hombres que tenían la misma participación, en tanto tributan, trabajan y como ciudadanas, también hacen un aporte representativo a la sociedad.

Pero surge entonces una pregunta: ¿por qué tocamos la figura femenina en Europa? Porque en buena medida, esa fue la figura que acompañó la consolidación de la construcción de mujer en América, y la sociedad europea, por lo menos desde sus narraciones, tiene una construcción de mujer más fija que la mujer en América Latina, donde no hay cohesión acerca de las construcciones de movimientos feministas ni siquiera en la actualidad: *"Obviamente la diversidad de organizaciones, corrientes y orientaciones del feminismo latinoamericano impide hablar de un solo proceso"* (Lamas, 2008).

Y que, cronológicamente, se debe señalar que el sistema de pensamiento que llegó a América con los europeos, no fue moderno ni ilustrado, sino que correspondió al orden medieval porque incluso, instituciones como la inquisición, se establecieron en nuestro Continente y con ellas, una autoridad, un orden social que puede relacionarse con la cacería de brujas europea, donde *"la persecución alcanzó su punto máximo en el período comprendido entre 1550 y 1650"* (Federici. Op. Cit., p. 246).

En consecuencia, el proceso de conquista que significó la llegada de los españoles a América, hizo que los modelos políticos, administrativos y patriarcales fueran implantados en forma eficiente con medidas tales como prohibir la poligamia, y las instituciones como la mita que obligaba a las mujeres a seguir a sus esposos a los lugares de explotación con todo e hijos, cuando no eran separadas de sus familias para ser parte del servicio de los jefes. También se les negó el derecho sobre la tenencia de las tierras y del agua, y en general, la herencia del pensamiento medieval que tildó a los indígenas con el rasero de la brujería y la herejía (Ibíd.), contrastando con una figura femenina que había estado como deidad en múltiples culturas y con mujeres que eran *"agricultoras, amas de casa y tejedoras y productoras de coloridas pendas que eran utilizadas tanto en la vida cotidiana como durante las ceremonias, también eran alfareras, herboristas, curanderas y sacerdotisas al servicio de los dioses locales"* (Ibíd., p. 304).

De esta manera, la adopción de los sacramentos y el pensamiento judeo cristiano fueron obligaciones que en algunas situaciones ocasionó resistencia, al tiempo que la concepción de *bruja* se fue alimentando de diversas creencias locales e iba tomando sus formas como es el caso de indios y negros, que expandieron las posibilidades de sujetos diabólicos perseguidos por la creencia católica (Ibíd.).

En América, la forma negativa tradicional de poner a la mujer en la historia, es atribuida por el mito mesoamericano de Malinche, una indígena que rápidamente aprendió el lenguaje del conquistador Hernán Cortés, hizo las veces de intérprete para comunicarse con el resto de su comunidad, pues dominaba el maya, el náhuatl y el español (Belausteguigoitia: 2007), y la puso en un lugar privilegiado debido a su cercanía con el poderoso, a pesar de su condición inicial de esclava y luego unida con él en vínculo de matrimonio, y como esposa, lo acompañó en el proceso de engañar a su pueblo en el penoso proceso de la conquista.

> *Tenemos entonces una figura fundacional de mujer india, en cuerpo y lengua, como paradigma de la traducción y de la traición: de la lengua que traduce y al hablar raja, hiere, traiciona, y la del cuerpo que se entrega voluntariamente al enemigo. Ambos actos en cuerpo y lengua como testificación del sino femenino desde el registro patriarcal: la entrega corporal, el exceso verbal y la traición* (Ibíd., p. 197).

Características del imaginario tradicional de mujer que esbozamos en páginas anteriores y que hacen referencia clara a los mitos católicos femeninos en los cuales una figura femenina resulta ser el origen de penurias para su comunidad o para sus descendientes, puesto que Malinche fue la madre de los primeros mestizos de México, uno de Cortés y otra de Juan Jaramillo, uno de los lugartenientes del primero (Franco, 2013), hecho que ahondó el reproche social y la negativa sensación histórica frente al hecho de que una mujer emblemática para su comunidad, hubiera sido la puerta de entrada a la conquista y que después, incurriera en faltas de tipo moral.

Unos años después, durante la colonia y los periodos de formación de las independencias y de las repúblicas americanas, lo femenino estuvo marcado por una invisibilización que relegó a la mujer a la reproducción de labores de las instituciones coloniales, marcas de clase y de raza que tuvieron especial acogida por las creencias católicas (Castro-Gómez. Op. Cit.), y como vimos en el mito de la Malinche, impusieron sus valores en nuestro contexto, al punto de que en la historia, el fenómeno se le conoce como *malinchismo* (Ramírez, Op. Cit.).

Así que la participación de muchas mujeres es recordada como sucesos excepcionales, por sus papeles como espías o en provecho del privilegio de saber leer, eso

para los contextos urbanos, mestizados o *blanquizados* como señalan algunas autoras como Federici (Op. Cit.), y Gargallo (2012), pero esta manera de establecer identidades en la historia oficial que todavía se lleva a la escuela, deja por fuera otro tipo de participaciones femeninas como las ancestrales y las afroamericanas que continuaban siendo parte del relato de la colonización.

Durante la república y puesto que durante el siglo XIX, los espacios urbanos y educativos que en la escuela, incluían la enseñanza católica, eran regidos por la ideología de la domesticidad, se empezó a establecer una distinción entre lo que estaba bien y lo que no, en el interior de las relaciones y del desenvolvimiento social:

> *La mujer comenzó a ser representada como angelical: pura pero débil; moralmente superior pero intelectualmente incapaz de competir en el mundo de los varones. Los hombres y mujeres debían ser confinados a esferas distintas (…) ellas debían aprender solo aquellas materias que apenas las preparan para sus roles futuros de esposas y madres; lo demás resultaba superfluo y hasta peligroso para la moral de las futuras madres de la patria* (Dueñas, 1999, p. 33).

Esta fue la situación en la cual se encontraba América Latina, a la hora de transitar por el camino de la construcción de las independencias, de naciones, de identidades. Además, hay que señalar que se encontraba en el marco de una modernidad que se impuso de manera efectiva por medio de las instituciones políticas y administrativas que venían funcionando. De manera que Gargallo (Op. Cit.), cita a Wallerstein para caracterizar el contexto como un sistema-mundo en donde el capitalismo estaba en constante crecimiento.

La llegada del siglo XX representó un inusitado crecimiento de la participación femenina en los espacios de producción económica en América Latina, que se vio afectada por la explosión de conflictos internacionales, y en el resto del Mundo, la mujer también hizo parte de los sistemas económicos y de los movimientos nacionales que fortalecieron su participación política.

En 1880 en Brasil, empezó a funcionar el periódico *A Familia*, que agrupaba mujeres en defensa de la abolición de la esclavitud y cambios en las maneras de vestir; en 1910, se llevó a cabo el I Congreso Feminista Internacional en Argentina; en 1912, Colombia fue sede de manifestaciones que reclamaban la ampliación de los derechos civiles de la mujer

casada; en 1916 se funda *Ariel*, el primer centro de cultura femenina en Panamá; en 1923 en Costa Rica, se crea la Liga Feminista; en 1924 en Honduras, el Círculo de Cultura Femenina; en 1928 en Ecuador, las mujeres reclamaron ante la Corte, el acceso a sus derechos y un año después, pudieron acercarse a las urnas; en la década del 30 en México, durante la presidencia de Lázaro Cárdenas, emprendieron un proceso por la reclamación de espacios de participación política y sufragista; y durante los años 50 en Chile, el movimiento hizo públicamente visible las diferencias jurídicas, económicas y políticas entre mujeres y hombres (Gargallo. Op. Cit., p. 85).

El hecho de vincularse más directamente con estos sistemas, acercó a las mujeres en mayor medida a las luchas de tipo reivindicativo, según su filiación política*: "se puede encontrar participación femenina desde los inicios del siglo XX, cuando las cigarreras, lavanderas y planchadoras, así como las primeras telefonistas, secretarias y obreras se organizaron y plantearon demandas, algunas participando en los nuevos sindicatos anarquistas, especialmente en el cono sur"* (Luna, 2004, p. 34).

Tal como refiere Diana Maffía (2004), al describir la situación argentina dentro de una tensión que enfrentó movimientos políticos feministas de corte anarquista con los de corte socialista. Los primeros rechazaban el voto por una convicción que los alejaba del Estado, pero los segundos lo venían reclamando desde el siglo XIX y esta discusión, se presentó en un contexto donde surgió la figura femenina más emblemática de su historia, Eva Perón, que no era propiamente una feminista, pero se encontraba en un marco político, por actuar para un gobierno populista propio de América Latina de mediados del siglo XX, y que encabezó luchas reivindicativas por los derechos civiles de las mujeres; en 1947, *"obtuvo lo que el feminismo había exigido durante más de medio siglo: el voto femenino (…) Sus mensajes a favor de las madres de familia, del salario para el ama de casa, del reconocimiento del sacrificio hogareño, eran a la vez un recordatorio a los hombres de la política que debía legislarse especialmente para las mujeres"* (p. 28).

Otro de los casos emblemáticos es el de México, donde la figura de la mujer indígena no solo encarna a la Malinche o a la virgen de Guadalupe, sino que participaron en forma masiva en las luchas sociales que definieron la Revolución que inició en 1910, enfilándose

como militares o desde labores cotidianas en defensa de sus causas, pues el zapatismo, el villismo y el carrancismo contaron con mujeres en sus filas y como activistas.

> *Algunas arriesgan su vida en tareas clandestinas esenciales de espionaje, mensajería y transporte de armas; otras comprometen sus fortunas o se dedican a la propagación de ideas revolucionarias en la prensa (…) También es necesario aquilatar la contribución indispensable de las soldaderas anónimas que se ocupaban de las tareas de abasto y preparación de alimentos de los ejércitos, en medio de riesgos, adversidades y carencias* (Cano, 2007, p. 27).

De esta manera, la revolución como proceso histórico, hizo más visible la incidencia de la mujer en los procesos de construcción social y dentro de ese mismo marco, avanzó en la conquista de metas políticas que fueron a su vez, respuesta a un momento histórico y social, como por ejemplo: en 1916 cuando se llevan a cabo dos congresos feministas en Yucatán, para discutir la necesidad de incluir valores laicos en los movimientos constitucionalistas para darle mayor participación a la mujer (Ibíd.). El segundo ejemplo es la proclamación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917, que contenía en *"el artículo 123 la igualdad de derechos y salarios para hombres y mujeres, además de incluir diversas medidas de excepción –que protegen la maternidad- para las mujeres trabajadoras"* (Ibíd., p. 32).

Esta caracterización del papel de las mujeres como partícipes de la historia, contrasta con un trabajo que hace parte de los roles tradicionales de género, y es la conservación de los saberes por transmisión, labor de la cual las mujeres junto con los abuelos, eran las encargadas de contar narrativas, recuerdos, relatos, testimonios e incluso, mitos que surgían de los sucesos históricos: *"la narrativa ha dado a la historia testimonio de los modos de pensar en femenino –si bien esta afirmación no pasaría hoy los filtros más estrictos de la teoría de género"* (Huguet, 2010, p. 50), pero persiste en el imaginario, lo cual la aleja de los procesos de participación real y continúa deslegitimando sus conquistas.

Por eso, la construcción de la historia, teniendo a la mujer como sujeto, se convirtió en una enumeración de personajes emblemáticos que sobresalieron a pesar de su condición de ser mujer o rompiendo un orden impuesto, mas no como protagonistas o gestoras de movimientos, disidencias o resistencias: *"esa ausencia (de las mujeres en la historia) se*

explica por el hecho de haber sido los varones blancos y alfabetizados los encargados de escribir la historia, lo cual hizo prevalecer las perspectivas androcéntricas y elitistas de estos análisis" (Ramírez. Op. Cit., p. 36).

Lo cierto es que la historia y las ideas sobre la construcción social de la diferencia de género está en estrecha relación, y aunque se sepa que parte de las reivindicaciones incluyen el campo político, el género guarda en su seno, la referencia tradicional del liberalismo político que pretende darle a la mujer, una valoración de ciudadana. Todavía estamos en mora de fundar una mujer desde unos referentes particulares en lo social y lo cultural.

Con todo, se puede entender que debemos darnos a la tarea de esclarecer el papel de la mujer en nuestras historias locales y así también, contribuir a la escritura de una nueva historia descentrada de la figura masculina, dado que tal como la conocemos y como la reproducimos, la nuestra es una historia *"negadora de la experiencia femenina"* (Gargallo. Op. Cit., p. 24).

Por su parte, las mujeres colombianas se encuentran en el mismo orden latinoamericano dentro de un marco de colonización, de herencia institucional y, de fuerte influencia ancestral; en general, el recorrido y la herencia guardan mucho en común: *"El catolicismo difundió en América una imagen sobre la mujer, alimentada en los valores religiosos y en la idea de la Virgen María"* (Herrera. Op. Cit., p. 145).

Y en ese orden de ideas, la educación fue entendida como parte de las conquistas republicanas por alcanzar la ciudadanía universal y por tal razón, fue parte del ideario de la naciente Colombia que se caracterizó por las constantes disputas partidistas que pusieron a la escuela en constante revisión a la luz de los valores eclesiales.

Por tal motivo, predominó una educación acorde con estos valores, preparando a las mujeres que accedían para cumplir con el objetivo de la preservación del hogar y no para hacer parte del mundo laboral, puesto que:

> *Los primeros colegios para mujeres pretendían inicialmente educar a la mujer para que fuera tan solo mejor ama de casa; para que, responsable de su hogar y de la educación*

> *de sus hijos, pudiera hacer esa labor más eficazmente. Así, por ejemplo, fuera de urbanidad y buenos modales, debían tomar clases de religión, economía doméstica e higiene además de geografía, historia, gramática, ortografía y caligrafía* (Hincapié, 2013).

Si bien es cierto que legítima ni legalmente, la mujer gozaba de la plenitud de la ciudadanía, también es cierto que tuvo algún grado participación, en tanto que era parte de un proyecto político que a finales del siglo XIX, tenía como derrotero el establecimiento de una identidad nacional por medio de valores católicos y en consecuencia, *"la educación femenina concentrada en los establecimientos privados y especialmente religiosos, con baja cobertura, escasos niveles de formación y contenidos que reproducían las funciones que la mujer llevaba a cabo en el hogar"* (Herrera. Op. Cit., p. 146), posibilitó la ideología de la domesticidad.

> *Desde una perspectiva histórica hay indudables cambios en las condiciones materiales y culturales de las mujeres en la Colombia contemporánea. En algunos casos esos cambios han resultado de procesos estructurales ligados a la modernización capitalista –urbanización, secularismo, pluralidad cultural-, en otros la presión internacional ha reforzado las modificaciones estructurales* (Archila. Op. Cit., p. 1).

Mauricio Archila también señala estos factores como determinantes para algunos cambios que vivió la condición femenina nacional a la par con procesos de urbanización, laborales y educativos que han significado la disminución de nacimientos y aumento de la esperanza de vida en el siglo XX y lo que va del XXI. *"Se percibe más claramente el cambio histórico en la mayor alfabetización de las mujeres, pues ella arrancaba en 1964 con una tasa de analfabetismo de 28,9% mientras los hombres tenían una tasa de 25%"* (Ibíd., p. 4), mientras que los avances del sistema educativo son claros para la actualidad, puesto que en el periodo de 1992 a 2003, las mujeres repuntan en los años promedio de educación, aunque en lo profesional, cabe destacar que las carreras asociadas al cuidado y la protección son de preferencia femenina.

"Aumenta la proporción de las mujeres en la fuerza laboral en más del doble entre 1951 y 2012 al pasar del 18,6 al 40,2%" (Ibíd., p. 6), pero esto no significa que la incorporación de la mujer en el mercado laboral como consecuencia de los cambios demográficos y el acceso a la educación, la haga necesariamente partícipe de aspectos

como la redistribución y el reconocimiento, al decir de Herrera (Op. Cit.), cuando se refiere a Nancy Fraser en su teoría de la justicia.

Archila (Op. Cit.), propone hacer una lectura histórica de la lucha femenina en Colombia durante tres momentos: en primer lugar, desde la reclamación de los derechos económicos y políticos de los años 30 hasta los 60, cuando emergieron liderazgos políticos femeninos, mas no feministas, en los movimientos estudiantiles y de trabajadores, a partir de la república liberal que por medio de la Ley 28 de 1932, les permitió administrar sus propios bienes; y con los Decretos 1874 y 227 de 1933, el acceso al bachillerato de escuela normal y a las universidades.

Agrupaciones como la Unión Femenina, la Alianza Femenina, la Organización Femenina y la Unión de Ciudadanas de Colombia, surgieron para reivindicar los derechos de la mujer, influenciadas por las conquistas norteamericanas y, por otra parte, colectivos como el Comando Nacional Femenino, el partido Conservador, la Acción Femenina Liberal y la Unión de Mujeres Demócratas del Partido Comunista, se dedicaron a incluir sus demandas en las plataformas de sus respectivos partidos políticos (Ibíd.).

El segundo período es el comprendido después de la década de los años 70 del siglo XX, cuando los reclamos se hicieron por los derechos sexuales y reproductivos, y las mujeres mostraron fuerte militancia en movimientos de trabajadores marcados por la desvinculación de los partidos políticos tradicionales.

Luego de los encuentros internacionales que representaron agendas concretas e incorporadas en las legislaciones nacionales que sirvieron de referente para que las demandas en lo que respecta al concepto de ciudadanía se ampliaran, y se abrieran espacios de discusión, *"Surgen así en las principales ciudades colectivos de mujeres, revistas, ONG y hasta grupos académicos y culturales que agencian las demandas de género"* (Ibíd., p. 14).

Durante esta década, Herrera sostiene que los niveles de acceso a la educación son similares entre hombres y mujeres: *"Las tasas de participación masculina del nivel de primaria, así como el grado de alfabetización general, el que según afirman las*

estadísticas, llegaba al 75% en el caso de las mujeres y en el de los varones al 75.1%" (Op. Cit., p. 150).

Al término de los años 70 del siglo XX, aumentó el número de organizaciones y encuentros como el Nacional de Mujeres en Medellín (1978), y las jornadas a favor del aborto (1979), que concentraban reclamos acerca de la situación de la mujer. En 1982, la Casa de la Mujer de Bogotá, desde una postura feminista y en Cali, el Grupo Amplio por la Liberación de la Mujer. En 1986, se crea la Fundación Mujer y Futuro de Bucaramanga y años después, el grupo Mujer y Sociedad de la Universidad Nacional.

Al mismo tiempo, aparecieron revistas y publicaciones académicas con temas de género como: *Cuéntame tu Vida* y *La Manzana de la Discordia* en Cali, *Ser Mujer* y *Fémina Sapiens* en Bogotá, y *Brujas* en Medellín (Archila. Op. Cit.). Adicionalmente, las mujeres empezaron a ser parte indispensable de movimientos de trabajadores como sindicalistas activas por medio de organizaciones gremiales de visibilización y de participación popular.

Por último, con la *"proclamación de la igualdad de oportunidades y derechos para los géneros, la participación de las mujeres en la política, la pluralidad de parejas y credos, y la ratificación de la despenalización del ejercicio de la homosexualidad"* (Ibíd., p. 15), en la cual se enmarca la Constitución de 1991, se inicia el tercer período de análisis histórico, porque con él arranca el reconocimiento de derechos sexuales y reproductivos que estaban pendientes en luchas anteriores.

En lo político, las mujeres hicieron parte activa de las luchas por el reconocimiento como estudiantes y sindicalistas, no sólo durante el siglo XX, sino también en las gestas de reivindicación colonial y durante la independencia e incluso, llegaron a liderar movimientos de trabajadores o de resistencias, pero la primera demanda democrática del feminismo, el sufragio, solo fue posible para las mujeres en Colombia, en 1954 con la *"Ley 28 y bajo el gobierno del general Rojas Pinilla, mediante acto legislativo No. 3 del 27 de agosto, se les otorgó a las mujeres el derecho de elegir y ser elegidas"* (Cuervo, 2004, p. 16).

Aunque cabe aclarar que en los espacios donde entró en vigor el sufragio, no representó necesariamente un crecimiento real de la participación femenina, pues *"esta conquista no se tradujo automáticamente en una mayor presencia de mujeres en la arena política"* (Wills, 2004, p. 233). La participación de las mujeres como representantes elegidas por votación ha hecho aparición progresiva en el escenario político colombiano, aunque de manera tímida. Por ejemplo: en la promulgación de la Constitución de 1991, de los 70 constituyentes, solo cuatro eran mujeres (Archila. Op. Cit.), de tal manera que su participación no alcanza a igualarse a la masculina en instituciones de decisión, como son el Senado y la Cámara de Representantes, con mayor incidencia en la segunda que en la primera y al contrario, en la actualidad, su presencia es mínima.

"En 1958, el primer año en que las mujeres compitieron en las listas de representantes, obtuvieron el 5.4% del total, cifra que sólo sería superada en 1974 cuando alcanzaron el 6%, para luego descender y alcanzar de nuevo este nivel en 1986, momento en el que empieza por primera vez a perfilarse una tendencia a un aumento muy gradual" (Wills. Op. Cit., p. 239). Para 1994, la ocupación de cargos como ministra y viceministra, solo llegaba al 13% y en 1999, al 17%. Como alternativa, surgió la llamada ley de cuotas o Ley 581 de 1998 que fue constitucional en 2000, y que ordenó que un mínimo del 30% de los cargos públicos debe ser ocupado por mujeres (Archila. Op. Cit.).

Así que a partir de los Gobiernos siguientes, se ha buscado cumplir con la norma, pero Archila resalta un obstáculo, que *"se suele designar a las mujeres en los Ministerios que tienen que ver con el cuidado del hogar y actividades educativas o culturales que se asimilan a labores femeninas"* (Ibíd., p. 9), que comprueba que las asignaciones tradicionales de género se ven reflejadas incluso, en los más altos estamentos de poder.

También llama la atención, que a pesar de los logros sufragistas y leyes como la de cuotas que propenden por la visibilización ciudadana de la mujer, son pocas las iniciativas en cuanto a la reivindicación de asuntos propiamente de género: *"en el país son pocas las mujeres que muestran inclinaciones por representar de manera sustantiva la diferencia de género"* (Wills. Op. Cit., p. 235).

La misma autora también plantea que la inclusión de la mujer en los espacios de participación y elección, luego de la aprobación del sufragio no ha conducido a una presencia que redunde en la ampliación del bienestar femenino sino que por el contrario, ha contribuido a conservar los poderes tradicionales en la política colombiana, dado que la elite es la que ha puesto cuotas importantes con la participación: *"más cuerpos femeninos circulando por ámbitos de poder no garantizan cambios en las relaciones de género"* (Ibíd., p. 251).

También se debe destacar que una de las condiciones más críticas que ha tenido que afrontar la mujer colombiana, es la vivencia del conflicto armado que la ha puesto en una situación de violencia particular, y ha influido en el surgimiento de movimientos y resistencias como sindicatos y líderes, así como parte integrante de fenómenos como el desplazamiento y más recientemente, los falsos positivos.

Mauricio Archila, menciona que la mujer es una de las víctimas más notorias de la violencia en el conflicto colombiano, porque históricamente, ella ha sufrido la persecución y las consecuencias de la misma, además de la mentalidad patriarcal. Actores como la fuerza pública, los paramilitares y la guerrilla han actuado en su contra, negando los espacios que han legítimamente, y representan un riesgo doble para la sociedad *"porque no solo se pierde una vida valiosa sino que se corre el riesgo de retroceder en la equidad de género, tan difícil de lograr en el sindicalismo como en el conjunto de la sociedad"* (Op. Cit., p. 20).

Por otra parte, también se plantea otro tipo de violencia, la que se ejerce en contra de comunidades indígenas y la imposición de modelos occidentales que contrapone lo tradicional a lo moderno y no refleja la realidad de la comunidad, por lo cual se ve obligada a adoptar las medidas impuestas por acuerdos internacionales que desconocen su particularidad.

Para hablar de violencia, Donny Meertens (2004), considera a la mujer como construcción social e histórica, y afirma que en Colombia, ha sido marcada por los conflictos, puesto que cada uno ofrece particularidades que van modificando la idea de los actores y por lo mismo, los imaginarios migran con el paso del tiempo y con el correr de los

hechos, además de las influencias de idearios internacionales. Al respecto, la autora resalta tres momentos de la historia, cuando la mujer hizo parte activa de los conflictos: el primero, es la guerra de los mil días, luego la violencia partidista de los años 50 y 70 del siglo XX, y por último, la constante del conflicto armado actual.

En el primer escenario, la mujer tenía a su cargo, labores puramente femeninas de conservación y de cuidado, como se presume ocurrió durante las guerras civiles que transcurrieron durante el siglo XIX. Jaramillo (1991), señala:

> *Dos actividades concentraron la participación femenina en la contienda: el apoyo logístico y el combate […] las mujeres humildes curaban, cocinaban, lavaban y surtían a las fuerzas con las mercancías de sus magros comercios al detal […] Como combatientes fueron a la guerra, unas veces circunstancialmente, impulsadas por el dolor del compañero muerto, y otras formando como oficiales y soldados en una fuerza operativa* (Meertens. Op. Cit., p. 258).

Esta situación se trataba de mujeres que vivían la confrontación, porque aquellas citadinas y de familia de elite, se mantuvieron al margen, contribuyendo a crear una imagen estereotipada de mujer, pero que al fin y al cabo, fue sufriendo cambios porque durante la época bipartidista, la mujer equiparó en número de víctimas a los hombres y surgió un imaginario persistente en la actualidad, la concepción del cuerpo femenino como un *"mecanismo de dominación"* (Ibíd., p. 262), de superioridad sobre el enemigo.

Y esta ola de violencia se caracteriza por entender el ataque a la mujer, como si fuera arrancar o arrasar, como diría Archila (Op. Cit.), con la semilla porque ir en contra de la mujer, en el orden del imaginario es ir contra la familia, contra el hijo y contra la preservación de una estirpe, por lo cual no solo la condición de la mujer entra en juego, sino la mujer en su capacidad de maternidad. Este fue un período marcado por la fuerte influencia de consignas femeninas sobre la ciudadanía, la emergencia de grupos políticos y laborales como hemos venido mencionando, pero con una condición adicional y es su militancia activa en los grupos armados, en los cuales ha cumplido no solo labores femeninas de cocina, confección y cuidado, sino que ha hecho parte directa del conflicto.

Pero la situación política en los campos, degeneró en una condición en la cual los hombres incrementaban su participación en grupos legales e ilegales, y las mujeres poco a poco tuvieron que regresar al cuidado de la casa y de los hijos:

> *Mientas el hombre ampliaba su espacio público a través de la actividad política legal, alejándose cada vez más de los compromisos con la sobrevivencia cotidiana, la mujer, en ese mismo tránsito, perdía espacios antes conquistados y se veía relegada al mundo de la (re)producción. No era la guerra misma, sino el fin de la guerra el que significaba el mayor obstáculo para la realización de un proyecto de vida emancipatorio de las mujeres* (Meertens. Op. Cit., p. 268).

El tercer momento de análisis es el conflicto colombiano actual, teniendo en cuenta que el artículo fue escrito en 2004, cuando las condiciones de la guerra iban en detrimento de las circunstancias humanitarias, y el conflicto se había extendido incluso, a espacios urbanos, muy distinto de la violencia bipartidista.

Las múltiples violencias contra las mujeres se centran en el abuso sexual y el control de la reproducción, según un informe de Amnistía Internacional que señala que en Colombia, *"siguen arraigadas una serie de pautas sociales, culturales y religiosas que vinculan al honor con la sexualidad de las mujeres"* (Ibíd., p. 272). Así, las mujeres se han constituido en una población vulnerable en términos de conflicto, lo cual demuestra que la violencia en los espacios privados femeninos, no son las únicas manifestaciones que ha debido transigir, sino que además, el contexto nacional de manera histórica, ha sido determinante en situaciones de vulnerabilidad para la mujer.

De tal manera que las reclamaciones por la reivindicación de la participación social de la mujer están vigentes, y las luchas se deben librar en la diversidad de los espacios cotidianos, académicos y políticos que tiendan a la transformación real de participación, porque como vimos, el aumento de rutas de acceso a instituciones y políticas públicas no ha tenido siquiera, los resultados esperados Por otra parte, las mujeres de hoy acceden a todos los niveles de educación y ese hecho tampoco les ha permitido desvincularse de los oficios tradicionales ligados al imaginario de mujer. Ahora, acceder a niveles de educación superior tampoco ha representado niveles de equidad porque su labor no tiene la misma remuneración que la desempeñada por el hombre y al contrario, le ha significado asumir la labor reproductiva de la maternidad y las labores propias del hogar.

CAPÍTULO III

MARCOS DE REFERENCIA

3.1.Marco Legal

Dentro del contenido del presente documento, hemos enumerado las razones por las cuales la educación hace parte del ideario de la modernidad y es considerada, la institución de la ciudadanía por excelencia. La educación y la universidad son las encargadas de acercar el conocimiento y la cultura a los sujetos que a ella concurren y además, tienen el encargo social de sensibilizar las juventudes frente a la ciencia, con el fin de que actúen de la mano con ella y contribuyan en su investigación.

También hemos señalado que América heredó esa lógica y los modelos de pensamiento que se materializaron en ejemplos políticos y económicos por los cuales se rigieron los recién nacidos Estados americanos. En ese mismo orden de ideas, la escuela sigue siendo vigente como uno de los pilares fundamentales de incorporación de los individuos en el saber y el ser social, abanderando el ideal de la educación que hoy por hoy es considerado como un derecho humano fundamental y una herramienta de desarrollo y de progreso.

Colombia no se aparta de esta postura y así lo promulga la Constitución Política de 1991, en su artículo 67, al definir la educación como:

> *Un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.*
>
> *El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.*
>
> *La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos (…)*

En el artículo 44, también se establece que la educación y la cultura son derechos fundamentales de los niños, y en el 45 continúa, señalando a la educación como parte del derecho a la formación y a la protección integral del adolescente. En el artículo 64, la

educación se entiende como uno de los servicios a los cuales deben acceder los trabajadores agrarios como parte del incentivo a su labor, junto con derechos como la salud, la vivienda y la seguridad social.

La educación también es considerada como la encargada de promocionar la cultura, entendida como el fundamento de la nacionalidad en el artículo 70, y en el 79, se advierte sobre la necesidad de la educación para conservar los recursos con el fin de garantizar el goce del derecho a un ambiente sano. Por último, destacaremos que el deporte y la recreación hacen parte de la educación y constituyen gasto público social en el artículo 52, modificado por el Acto Legislativo 2 de 2002.

Además, la Constitución contiene la proclamación de los derechos de los niños, por lo cual las instituciones garantes de protegerlos toman un nuevo protagonismo, especialmente la escuela. Por otra parte, la formulación de la Ley General de Educación de 1994, está enmarcada en la Constitución que inserta el Estado en el contexto global, de tal manera que esta Ley también pretende ubicar la educación en el escenario de la escuela y por lo tanto, amplió su proyección, al declarar la escuela laica y obligatoria. De tal manera que el currículo se unificó mediante los lineamientos curriculares emitidos en 2004, cuando se establecieron los estándares básicos de competencias que son preceptos para *"Establecer lo que nuestros niños, niñas y jóvenes deben saber y saber hacer en la escuela para comprender de manera interdisciplinaria a los seres humanos, las sociedades, el mundo y, sobre todo, su propio país y su entorno social"* (MEN. Op. Cit., p. 28).

De esta manera, hemos esbozado sobre el concepto que emana de la legislación colombiana y sobre estos derroteros básicos, se construye un sistema público estatal de educación que bien puede identificarse con los ideales de modernidad que implican instituciones de base como la escuela y la familia para formar ciudadanías en el marco de un sistema político democrático de derecho.

En lo que respecta a género, es de relevancia señalar un marco legal, dado que los acuerdos como instancias y consensos internacionales abanderados de la defensa de los Derechos Humanos, otorga herramientas de exigibilidad en el contexto que ha sido

proclamado y en esa medida, los avances jurídicos representan un paso adelante en el camino por la reivindicación de género.

Pero por una parte, está lo que plantean las organizaciones internacionales que abanderan los procesos de desarrollo y por la otra, los avances que en materia de investigación en género, se venían adelantando y que fueron mucho más profundos y reflejaron el sentir de mujeres que históricamente han venido señalando las desproporcionadas diferencias que existen entre ellas y los hombres, consolidando un sistema de privilegios perpetuado por los modelos e instituciones que imponen un orden tradicional, como ya hemos dicho, aunque parte de los adelantos que se han dado en materia legal, están estrechamente relacionados con movimientos de mujeres que materializaron sus demandas.

Recordemos entonces, que en materia de derechos, mujeres alrededor del mundo, históricamente han reclamado equidad en la aplicación y en el acceso a los derechos de primera generación que son los civiles y políticos, también llamados *libertades clásicas*, heredadas de las revoluciones burguesas. Luego, los de la segunda, económicos, sociales y culturales que robustecieron el Estado como garante de su cumplimiento por medio del Estado de bienestar para la tercera generación, de autodeterminación o derechos de solidaridad que surgen al término de la guerra fría. Los siguientes están en permanente discusión, pero lo cierto es que incluyen derechos de colectividades particulares e incluso, movimientos feministas y derechos ambientales, entre otros que implican el reconocimiento de la diversidad de las necesidades particulares (Bailón, 2005).

En ese orden de ideas, subrayaremos que el reconocimiento de la mujer como sujeto por diferenciar, es un proceso histórico emprendido por instituciones de talante internacional frente a realidades de discriminación. En 1945, se firmó la Carta de las Naciones Unidas, como avance de lo que después sería la Declaración Universal de los Derechos Humanos que en 1948, proclamó la igualdad de sujetos y el mandato de la no discriminación bien sea por causas raciales, religiosas o de sexo.

En 1946, se creó la Comisión de la Condición Jurídica de la Mujer, que pretendía empezarles a reconocer derechos económicos, sociales y políticos. En 1967, la Asamblea General de las Naciones Unidas estableció la declaración sobre la eliminación de la

discriminación contra la mujer, así como la I Conferencia Mundial de la Mujer que se celebró en México durante el año de 1975, siendo este el año internacional de la mujer (ONU-MUJERES, 2015).

Entre 1975 y 1995 se llevaron a cabo las cuatro Conferencias Mundiales convocadas por las Naciones Unidas, y que se encargaron de llamar la atención sobre las desigualdades que presentan las mujeres a la hora de acceder a sus derechos y a los beneficios del desarrollo, así como de hacer una caracterización de la mujer como víctima en los conflictos y formular sugerencias económicas, jurídicas y políticas que motivaran un impacto a su favor por parte de los Gobiernos y, por último, evaluar los logros de la Conferencia anterior (Ibíd.).

De la cuarta Conferencia en 1995, se produjo la *Declaración de Beijing*, que es uno de los documentos más referenciados en la búsqueda de equidad de derechos y accesos entre hombres y mujeres en la actualidad, puesto que además está acompañada de una plataforma de acción y en su momento, sintetizó las inquietudes e intereses de las naciones participantes que en ninguna otra conferencia había sido tan numerosa, trabajando sobre puntos de discusión determinantes en la inequidad de género, que deberían tener en cuenta los países firmantes para incluir en sus agendas nacionales, al tiempo que se convirtieron en aspectos específicos sobre los cuales la misma ONU (Ibíd.), creó comisiones:

A. *La mujer y la pobreza*
B. *Educación y capacitación de la mujer*
C. *La mujer y la salud*
D. *La violencia contra la mujer*
E. *La mujer y los conflictos armados*
F. *La mujer y la economía*
G. *La mujer en el ejercicio de poder y la adopción de decisiones*
H. *Mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer*
I. *Los derechos humanos de la mujer*
J. *La mujer y los medios de comunicación y difusión*
K. *La mujer y el medio ambiente*
L. *La niña*

Se introdujo entonces, el concepto de género como una construcción social, cultural e histórica que a su vez, debe ser tratada desde la tradicionalidad que ha determinado los roles de hombres y mujeres en sus espacios académicos, laborales y familiares y, se destacó la equidad de la mujer como condición para lograr la paz y el desarrollo. Con el concepto género se propuso una categoría de análisis que se hoy se conserva, la perspectiva de género que posibilita el análisis desde los diversos aspectos que puede implicar la problemática de lo que ha sido hasta este momento la diferencia sexual, y reflejó la necesidad de estudiar las demandas femeninas en la particularidad del ser mujer, como por ejemplo: en la atención en salud (Ibíd.).

Desde Beijing, no se ha vuelto a celebrar una conferencia mundial sobre la mujer, porque lo que siguió ha sido una evaluación quinquenal consecutiva, lo mismo que la defensa de los derechos de la mujer que ha adelantado desde otros espacios institucionales, como la *Declaración del Milenio* que en 2000, estableció objetivos de desarrollo humano para el año 2015 de los países participantes, proclamando como valores y principios, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la naturaleza y la responsabilidad común y en ese marco, como meta: *"Luchar contra todas las formas de violencia contra la mujer y aplicar la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer"* (Ibíd., 2000).

Tal como lo señala este objetivo, es necesario remitirnos a la Convención aprobada en diciembre de 1979 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, considerada como tratado internacional desde 1981 y entendida como disposición general en más de 100 países en 1989, porque se concibió como la Declaración internacional de los derechos de la mujer para orientar el camino hacia la consecución de la equidad por medio del reconocimiento de una condición jurídica y social en el acceso a la *"educación, el empleo y las actividades económicas y sociales (así como) la plena igualdad de la mujer en materias civiles y comerciales"*(UNIFEM&SED, 2013, p. 20).

Todo lo cual evidencia un paso adelante en las conquistas que se refieren a los espacios cotidianos, al garantizar la equidad en el acceso a esferas que han sido tradicionalmente asuntos masculinos y que, representaron autoridad como es el caso de los derechos comerciales y económicos que se refieren a la manera como las mujeres y sus

maridos se relacionan y que siempre ha sido uno de los puntos de discusión, por ser la familia lugar de desigualdad. De esta manera, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), enfatizó las acciones que los Estados deben emprender para facilitar a la mujer, la obtención de sus derechos y al mismo tiempo que declara como ilegal la discriminación, los exhorta a poner fin a cualquier tipo de discriminación.

Para culminar los antecedentes legales internacionales, mencionamos: la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer; la Convención de Belém do Pará (1994), que se ubica en un contexto donde la violencia y la discriminación contra la mujer son una realidad tangible, y establece mecanismos interamericanos para proteger unos derechos puntualmente femeninos que los Estados deben salvaguardar con mecanismos, protocolos e instituciones destinados para tal fin, al tiempo que contextualiza: *"debe entenderse por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado"* (ONU, 1994), lo cual también representa un avance en el sentido de que la violencia ya no es exclusivamente física, sino que incursiona y la tipifica como un daño que puede ser sexual o psicológico.

A los acuerdos anteriores, se suman otros instrumentos de carácter internacional para la defensa de los derechos de las mujeres, y Colombia como miembro de las Naciones Unidas desde su fundación en 1945, se acoge a las sugerencias y las incluye en su legislación. Entre los instrumentos de defensa más relevantes sobre la mujer que ha incorporado Colombia, destacan los que hacen parte del bloque constitucional y son:

1. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), aprobado con la Ley 74 de 1968.
2. Convención para la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), conocida como La Carta Magna de las Mujeres, aprobada con la Ley 51 de 1981.
3. Protocolo facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer (CEDAW), aprobado con la Ley 984 DE 2005.

4. Convención sobre los derechos políticos de la mujer (1952), aprobada con la Ley 35 de 1986.
5. Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales (PIDECS), aprobado con la Ley 74 de 1968.
6. Convención Americana sobre Derechos Humanos, aprobada con la Ley 16 de 1972.
7. Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos económicos, sociales y culturales (Protocolo de San Salvador), aprobado con la Ley 319 de 1996.
8. Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención Belem do Pará), aprobada con la Ley 248 de 1995.
9. Convención Interamericana sobre Concesión de los derechos políticos a la mujer.
10. Convención Interamericana sobre Concesión de los derechos civiles a la mujer.
11. Convenios de Ginebra aprobados con la Ley 5 de 1960.
12. Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, aprobado con la Ley 742 de 2002.
13. Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia organizada transnacional, aprobado con la Ley 800 de 2003.
14. Convenio 100 de la OIT relativo a la igualdad de remuneración entre la mano de obra masculina y la mano de obra femenina por un trabajo de igual valor (1951), aprobado con el Decreto 1262 de 1997.
15. Convenio 3 de la OIT sobre la protección de la maternidad.
16. Convenio 111 sobre la discriminación (empleo y ocupación).
17. Convenio 4 sobre trabajo nocturno (mujeres).

En la Constitución Política de 1991, encontramos referencias de protección a la mujer tale como en el artículo 40 que corresponde a la clasificación de los derechos sociales, económicos y culturales y dice: *"las autoridades garantizarán la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de la administración pública".*

El artículo 42, establece el matrimonio como un acto legal entre un hombre y una mujer y el artículo 53, proclama que el Congreso expedirá un estatuto de trabajo para la protección especial a la mujer, a la maternidad y al trabajador menor de edad. Pero el aparte donde se estipula el concepto de diferencia entre hombre y mujer, es el artículo 43:

> *La mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación. Durante el embarazo y después del parto gozará de especial asistencia y protección del Estado, y recibirá de éste subsidio alimentario si entonces estuviere desempleada o desamparada.*
> *El Estado apoyará de manera especial a la mujer cabeza de familia.*

Herrera hace una síntesis de lo que la Constitución entiende como mujer en el marco de la legalidad colombiana e indica que:

> *Se rechaza de manera explícita cualquier forma de discriminación sobre la mujer, a la vez que incluyen medidas de protección y privilegios a las madres cabeza de familia (artículo 43), así como en relación con sus funciones reproductivas (artículo 53). Igualmente, el artículo 40 consagra que "las autoridades garantizarán la adecuada y efectiva participación de las mujeres en los niveles decisorios de la Administración Pública* (Op. Cit., p. 152).

Por otra parte, uno de los hallazgos de la investigación confirma que con excepción del siguiente artículo, no existe otra referencia al concepto de género: "Artículo 107. Los Partidos y Movimientos Políticos se organizarán democráticamente y tendrán como principios rectores la transparencia, objetividad, moralidad, la equidad de género, y el deber de presentar y divulgar sus programas políticos".

Con esto se evidencia que la Constitución como carta de navegación de la legislación colombiana, no fue pensada con enfoque que previera las discusiones venideras en cuanto a políticas de diferenciación, aun cuando el Estado había adherido con anterioridad, a acuerdos internacionales para la diferenciación positiva y para hacer frente a una realidad social que demanda claridad en sus disposiciones en lo que se refiere a las relaciones inequitativas de género.

Por último, consideramos que la ley colombiana entiende que hay diferencias entre hombres y mujeres y que estas son vividas en el País de una manera desproporcional, pero sus formulaciones no son alternativas porque de hecho, se entiende a la mujer desde sus relaciones maritales y familiares, mas no como sujeto de derecho en plena construcción. En

este sentido, la Constitución tiene un sesgo claro, al punto de no considerar el enfoque de género o la diversidad sexual.

Aun así, se considera que los pilares fundamentales para la equidad señalados por la Constitución, son la igualdad y la no discriminación, contempladas en su artículo 13: *"Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica".*

Precisamente, las políticas públicas tendientes a beneficiar la mujer en Colombia, tienen como primer antecedente, el documento CONPES 2109 de 1984, con la Política para la mujer rural; luego en 1992, la Política integral para la mujer; en 1994, la Política de participación y equidad de la mujer (EPAM); en 1999, el Plan de igualdad de oportunidades para la mujer, y en 2003, la Política mujeres constructoras de paz (Presidencia, 2012).

En el año 2012, la Alta Consejería Presidencial para la Equidad de las mujeres, estableció los lineamientos de la Política pública nacional de equidad de género para las mujeres, con el fin de:

> *Asegurar el pleno goce de los derechos de las mujeres colombianas garantizando el principio de igualdad y no discriminación, teniendo en cuenta las particularidades urbana y rural, afrocolombiana, negra, palenquera y raizal, indígena, campesina, rom, así como a las mujeres de diversas opciones sexuales y a aquellas que se encuentran en situación de especial vulnerabilidad, como las mujeres en situación de desplazamiento, discapacidad, las mujeres cabeza de familia, las madres gestantes y las víctimas de diversas formas de violencia basadas en género* (Presidencia, 2012, p. 55).

De tal manera que se propugna por la autonomía económica e igualdad en la esfera laboral y del cuidado, a la mujer como sujeto para construir la paz, con derecho e incidencia en la participación en procesos de toma de decisiones y esferas de poder, así como en la gestión pública y en la garantía del derecho a la salud integral y derechos sexuales y reproductivos.

De igual forma, en la educación de calidad con enfoque diferencial y acceso a las nuevas tecnologías. Sobre este punto, nos detendremos un poco, porque guarda relación

con la presente investigación. En efecto, el informe señala paridad en el acceso y la cobertura en el sistema educativo, aumento de la matrícula en campos y ciudades, así como disminución del analfabetismo por diferencia de género, pero

> *Hay que considerar que la igualdad entre los sexos en educación es un concepto más complejo, el cual 'supone que a los niños y las niñas se les brinden las mismas oportunidades para ir a la escuela, que sean educados en ella con métodos pedagógicos y planes de estudios exentos de estereotipos, y que reciban orientación y asesoramiento escolares sin desviaciones sexistas. La plena igualdad supone también una duración idéntica de la escolaridad, así como la adquisición de los mismos conocimientos y títulos académicos, y, en un plano más general, idénticas oportunidades de empleo e ingresos a igual titulación y experiencia'* (Ibíd., p. 35).

Esta consideración soporta una idea que hemos venido desarrollando y es la necesidad de trascender la educación sobre el acceso a la misma, y hacer de ella un instrumento real de equidad.

En el mismo documento, se presentan los lineamientos del Plan Integral para garantizar a las mujeres, una vida libre de violencias, cuyo objeto es: *"Asegurar a las mujeres colombianas desde su diversidad el derecho a una vida libre de violencias"* (Ibíd., p. 97), y donde se exponen los lineamientos en prevención de las violencias; los lineamientos en atención integral y diferenciada; los lineamientos de articulaciones y coordinaciones interinstitucionales; y por último, los lineamientos de seguimiento y monitoreo.

> *La violencia contra las mujeres es definida por la Ley 1257 de 2008 como 'cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado' (artículo 2, Ley 1257 de 2008). Esta violencia que ocurre contra las mujeres por el hecho de ser mujeres se define como violencia basada en género* (Ibíd., p. 82).

Por lo cual, en un estudio sobre la situación actual de la violencia contra las mujeres en Colombia, se establecen varios tipos de violencia: la física, la intrafamiliar, la sexual, en el marco del conflicto armado, trata de personas, psicológica y económica o patrimonial. Y en este sentido, la manera de hacer contingencia a la particularidad, es por medio de protocolos que responda a los procedimientos específicos legales.

De igual forma, se ha establecido programas que atienden necesidades específicas, como es el caso de la Política pública de mujer y género, Plan de igualdad de oportunidades para la equidad de género en el Distrito Capital, que cubre el periodo 2004 a 2016, y da cumplimiento al Acuerdo 091 de 2003 del Concejo de Bogotá, cuyo objetivo principal es:

> *Avanzar en el reconocimiento, garantía y restitución de los derechos humanos de las mujeres, de todas las* ***edades, culturas, orientaciones sexuales, condiciones étnico-raciales, situaciones socioeconómicas vulnerables o de desplazamiento y capacidades motoras, visuales, auditivas, psicológicas o cognitivas diferentes****, para alcanzar la igualdad de oportunidades y la equidad de género, a través de la incorporación de acciones afirmativas en las políticas, planes, programas y proyectos del Distrito Capital* (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004).

De esta manera, la política se enmarca en el ejercicio efectivo de los derechos y el libre desarrollo de la personalidad y la diversidad sexual, y adhiere a los Convenios y Pactos Internacionales que el Estado colombiano ha convenido y en consecuencia, establece como pilares, el derecho a una vida libre de violencias, a la participación y la representación de las mujeres, al trabajo en condiciones de igualdad y dignidad, a la salud plena a la educación con equidad y a una cultura libre de sexismo (Ibíd.).

En consecuencia, estos son los derroteros con los cuales deben guiarse las secretarías en el establecimiento y ejecución de programas y políticas públicas, de manera institucional y focalizada para atender un contexto legal y una demanda social demostrada en Bogotá, incluida la Secretaría de Educación que ha emprendido campañas y programas para disminuir las diferencias de género con su sistema de escuelas y capacitación a maestros de la ciudad.

De esta manera, concluimos lo que es a grandes rasgos, el marco por el cual se establece una legalidad en el Estado colombiano para la educación y la diferencia de género. Tal como señalamos al comienzo, la importancia de los instrumentos radica en la posibilidad que ofrecen para reclamar un hecho como un derecho y su planteamiento en sí mismo, se presenta como de obligatorio cumplimiento, lo cual representa una conquista en las demandas sociales que históricamente han aquejado a las sociedades y que en forma comprobada, continúan vigentes.

3.2. Marco Teórico

El origen de las Ciencias Sociales son la herencia del marco de la modernidad y su estatuto se ha formalizado con constantes avances epistemológicos. Su enseñanza ha estado presente en los programas y las instituciones investigativas y de difusión como la escuela y la universidad que han pretendido ampliar su espectro y la han convertido en parte de sus directrices de conocimiento.

A continuación, presentaremos un esbozo de la manera como se han concebido, para llegar a encontrarnos con lo que hoy entendemos como ciencias sociales, ubicando a la historia en el interior del ámbito escolar, así como una caracterización del contexto global actual que requiere de una enseñanza incluyente y que responda a las crisis inmanentes a la época que vive la educación, presentando el género como categoría de análisis que atraviesa a la sociedad y demanda atención teórica, lo mismo que estrategias metodológicas para la proyección de una propuesta didáctica para desarrollar en el aula, y que recoja la necesidad de enfrentar el enfoque de género mediante la enseñanza.

3.2.1. Las ciencias sociales, un proyecto moderno.

Desde el punto de vista histórico y en contraste con el periodo medieval, el panorama de la modernidad fue ampliado durante el siglo XV con las posibilidades que las potencias europeas encontraron en sus procesos de expansión, los cuales reclamaron atención en sus postulados científicos para consolidarse en el desarrollo de un saber que sirvió a su crecimiento y a su legitimación como detentores de un poder en crecimiento. La llegada de la modernidad representó una apertura científica y con ella, el surgimiento de las ciencias sociales, puesto que las indagaciones tomaron distancia de la tradición medieval que tenía en su centro la certeza de Dios, con referentes fundamentales en Aristóteles y la Biblia (Marín, Op. Cit., p. 2).

Para el caso de los incipientes estudios de la sociedad, el debate se dio entre racionalistas y empiristas. En el primer lugar, el punto de partida fue Descartes que en sus postulados metafísicos, incorporó elementos religiosos, valiéndose del poder supremo de Dios en el establecimiento de las verdades racionales; racionalidad que a su vez, se

convirtió en el instrumento para conocer. La razón *"como un instrumento mediante el cual el hombre podrá disolver la oscuridad que lo rodea. La razón se constituirá en una actitud epistemológica que integra la experiencia y una norma para la acción social y moral"* (Ibíd., p. 7).

En el proceso del empirismo, el antecedente es Hume, quien destacó el papel de los sentidos en las percepciones humanas y como medio para alcanzar la verdad. Sin embargo, el aporte más reconocido es el de Kant, al criticar a quienes hacen ciencia sin tener en cuenta el valor de la experiencia en la construcción del conocimiento (Ibíd.). Ambos, representantes de la modernidad, iniciaron las grandes discusiones acerca del origen del saber y su comprobación. La ciencia social había buscado posicionarse, pero uno de los obstáculos más conocidos había sido su capacidad de comprobación y por eso, en el trayecto aparecieron en el siglo XIX, pensadores como Augusto Comte que quiso hacer de la sociología, una ciencia que como las naturales, fuera predictiva y comprobable. Así que el positivismo de Comte, pretendió darle el estatus epistemológico para atender los cambios sociales que se hacían cada vez más visibles.

Para entonces, *"no solo había espacio para lo que hemos llegado a llamar ciencia social, sino que había una profunda necesidad social de ella"* (Wallerstein. Op. Cit., p. 11). Las potencias se vieron debilitadas por la pérdida de poder sobre algunas de sus colonias y en consecuencia, se lanzaron a conquistar nuevos territorios, pero en esta ocasión, las otras potencias económicas tenían el mismo objetivo y entonces, el conflicto por la posesión de espacios territoriales ahondó las rencillas del viejo Continente que había triunfado en la empresa de la modernidad, gracias al establecimiento de su organización representada en el Estado y en el sistema económico capitalista.

Los instrumentos de la modernidad son también herramientas de imposición, porque la modernidad se identifica como el momento para el surgimiento de la ciencia social, como señala Wallerstein: *"es una empresa del mundo moderno; sus raíces se encuentran en el intento plenamente desarrollado desde el siglo XVI en el intento y que es parte inseparable de la construcción de nuestro mundo moderno, por desarrollar un conocimiento secular sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de valoración empírica"* (p. 4).

Y sobre estas bases, precisamente Wallerstein pone los cimientos de la ciencia moderna, como Marín los planteó, pero el primero reclama importancia para el modelo newtoniano y el dualismo cartesiano: *"la suposición de que existe una distinción fundamental entre la naturaleza y los humanos, entre la materia y la mente, entre el mundo físico y el mundo social/espiritual"* (Ibíd.). Estas dos posturas caracterizan los referentes científicos modernos más adelante, cuando el surgimiento de las ciencias sociales se ve abocado a la búsqueda de su legitimidad con la necesidad de equiparar sus métodos y postulados a los positivos que resultaron exitosos a las ciencias naturales, tal como lo hizo Augusto Comte con la sociología y John Stuart Mill con la economía (Ibíd.).

La expansión de la ciencia como manifestación de la modernidad, se acompaña con el surgimiento de instituciones como la universidad en el siglo XVI que a su vez, está estrechamente relacionada con la difusión de la iglesia, dejando ver que las iniciativas científicas tuvieron que acoplarse a este sistema de difusión e investigación en el siglo XIX, *"por la creación de estructuras institucionales permanentes diseñadas para producir nuevo conocimiento como para producir a los nuevos productores de conocimiento"* (Ibíd., p. 9), marcado por la universidad y la escuela como manifestaciones de pensamiento propio de la Ilustración como ideal de saber y de conocer las ciencias, de tal manera que estos modelos guardan relación con sistemas económicos y de poder.

En ese mismo orden, Armand Mattelard señala que el desarrollo de la ciencia y de la técnica no solo fortaleció los Estados en su carrera por consolidarse en el mercantilismo, sino que los dotó de capacidad para enfrentarse a la hora de disputarse el poder y el control fortalecido por la instrucción pública: *"El ideal de 'nivelación' igualitaria de igualación ciudadana, inspira la proclamación de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, la unificación de la lengua mediante la supresión de los dialectos, la adopción del Código Civil, la instauración del dispositivo estadístico"* (2001, p. 28).

Wallerstein plantea una clasificación general de las disciplinas que han compuesto tradicionalmente las ciencias sociales: la historia, la economía, la sociología, la ciencia política y la antropología, cada una de ellas, ocupada en estudiar aspectos puntuales de los Estados que hacen parte de la construcción de modernidad, al tiempo que colaboraron con el establecimiento del sistema mercantilista entre los siglos XVI y XIX.

Pero, *"La primera de las disciplinas de las ciencias sociales que alcanzó una existencia institucional autónoma real fue la historia"* (Op. Cit., p. 17), y la más antigua, que para el siglo XIX obedecía al corte idiográfico, afín con facultades de artes y letras, distinto de las ciencias sociales nomotéticas que buscaron afinidad con las ciencias naturales, dos énfasis epistemológicos que concentraron las discusiones y por varios siglos, marcaron la diferencia entre lo que era y no era ciencia. Así, la historia en cuanto acompaña a las demás ciencias sociales, *"dejaría de ser una hagiografía para justificar a los monarcas y se convertiría en la verdadera historia del pasado explicando el presente y ofreciendo las bases para una elección sabia del futuro. Ese tipo de historia (basada en la investigación empírica de archivos) se unió a la ciencia social y natural en el rechazo de la 'especulación' y la 'deducción'* (Ibíd., p. 12).

De tal manera que la historia se encarga de estudiar juiciosamente fenómenos sociales, y su estudio se extendió tanto como la historia hagiográfica en el marco del catolicismo; estuvo marcada por una sistematizada resistencia a la clasificación de la rigurosidad y del afán positivista característico de la época. Como esta generalidad se sintetizaba en el establecimiento de una historia universal que guardaba el recuerdo del vínculo con la teología, las primeras apuestas por marcar estas diferencias se dirigieron a la historia nacional, por lo cual se caracterizó por la necesidad de un conocimiento de la cultura.

Así, la antigüedad fue vista como *"prólogo de la modernidad, como la senda que tuvieron que andar las sociedades para llegar a un culmen; 'las otras "civilizaciones' tampoco tenían historia autónoma: más bien eran el relato de historias que se habían congelado, que no habían progresado, que no habían culminado en la modernidad"* (Ibíd., p. 27), y como dentro de esta misma lógica estaba lo científico, estas ciencias estadocéntricas e institucionalizadas fueron caracterizadas por nacionalismos, por el sistema mercantilista y la maduración del capitalismo que más tarde, conduciría a la disputa de los grandes poderes supranacionales y conduciría a las sociedades junto con sus ciencias, a constantes disputas por la consolidación del poder y la necesidad de evidenciar su hegemonía, a lo que llamaría el mismo autor *universalismo,* que es la creencia en *"verdades científicas en todo tiempo y lugar"* (Ibíd., p. 29).

Y dejó ver que la imposición de ese conocimiento también se encargada de componer un orden social histórico que hoy tiene vigencia y se refleja en nuestras organizaciones y en nuestra manera de hacer y de pensar la ciencia. Y esta persistencia hará necesaria la formulación de alternativas que guíen la ampliación del espectro de la ciencia social en nuestros contextos, donde históricamente se la ha entendido como parte del aparato ideológico del poder. Por tales razones, la enseñanza emerge como una posibilidad de acercar la escuela y su efectividad institucional a fenómenos sociales que reproducen un orden para la visualización de sujetos.

3.2.2. Las ciencias sociales y la historia desde una perspectiva transformadora.

Las ciencias sociales se mantienen atadas a las transformaciones sociales, de tal manera que requieren de unas modificaciones que respondan a las ingentes demandas de la ciencia y de la educación. Desde la crítica de Santiago Castro-Gómez, la influencia del colonialismo en el desarrollo de la modernidad lo identifica como poder detrás de los órdenes instituidos, llevando a esa dinámica de producción científica a imponerse, al tiempo que ha garantizado su reproducción por medio de la llamada *"colonialidad de poder y colonialidad de saber (...) Europa ha marcado el camino civilizatorio por el que deberán transitar todas las naciones del planeta"* (Op. Cit., p. 154).

Partimos de que las ciencias sociales han heredado un deber ser, pero se debe destacar que han hecho de ellas, un instrumento con el cual se han legitimado sistemas que mantienen excluidos a algunos sectores de las sociedades, y que desconocen saberes particulares que estén fuera de su orden.

En lo educativo, la escuela y demás instituciones habían evolucionado a la par del devenir histórico y enseñanza de la

> *Historia antigua (que) había desempeñado un importante papel moralizante –de acuerdo con el virtuoso modelo de los clásicos, que la elevaba al puesto de magister vitae-, ésta propiciaba una identidad universal, cuyo espíritu se había disuelto.*
>
> *La paulatina instauración de los Estados liberales hizo de la historia, académica y escolar un primer campo de batalla simbólico entre las naciones europeas, de lo cual encontramos pruebas en cada uno de los países, en sus guerras civiles y sus conflictos internos* (Carretero. Op. Cit., p. 45).

Discusiones que migraron también hacia América Latina y con la institucionalización de la educación, ya que la historia empezaba a ser parte fundante de la formación de identidades nacionales (Ibíd.), y de replicar los avances científicos y los modelos educativos europeos.

Pero el siglo XX traería nuevas demandas sociales a la hora de estudiar los contenidos y la organización escolar, en lo que respecta sobre la historia y es cuando los conceptos que la sustentan, emprenden el camino de la crisis. El Estado, la democracia y la paz se hacen insuficientes para seguirla articulando (Ibíd.), además de nuevas tendencias epistemológicas como la teoría crítica que emerge al comenzar el siglo XX, reclaman para la sociedad, espacios de construcción y fuertes detracciones en contra de las hegemonías modernas tradicionales (Marín, Op. Cit.), que ofrecen al panorama del conocimiento, la posibilidad de una indagación desde los intereses que han movido los procesos de la ciencia y con ella, la capacidad para formular alternativas que aporten para mejorar las condiciones de la sociedad. Por lo tanto, nuevas fuentes y nuevas versiones empiezan a posesionarse en el saber y en el enseñar.

Carretero (Op. Cit.), señala que los hechos de crisis fueron las guerras mundiales y con ellas, los procesos formales educativos demandan cambios en los discursos y en las prácticas de la enseñanza de las ciencias sociales, porque la sociedad tiene la necesidad de reconstruirse y de incorporar estos nuevos contenidos, lo cual da espacio a otras maneras de escribir y de aprender la historia, que denoten empoderamiento y particularidad en espacios como la escuela, para que pueda generar procesos de identificación con lo que imparte.

Para Castro-Gómez, la modernidad también está atravesando un proceso de crisis que ha interpelado a esos procesos que inicialmente la fundamentaron, tales como el establecimiento de los Estados-Nación y del colonialismo (Op. Cit.), que no quiere decir que estemos presenciando su final, sino que se hacen necesarios diferentes discursos para solventar la continuación de su funcionamiento, y mantener el orden de ideas que hace de las ciencias sociales, un elemento del poder moderno, que deben empezar a ocuparse de visibilizar unos nuevos sujetos y unas nuevas epistemologías que respondan a los poderes tradicionales y que se empoderen de los procesos sociales particulares por estudiar.

Wallerstein, lo mismo que Carretero y que Castro-Gómez, se ubica en un contexto actual de globalización que Mattelart denomina *"modo global de regulación social"* (Op. Cit., p. 47), y también alude al momento de las guerras cuando señala que a raíz del conflicto, surgieron importantes modificaciones a la ciencia y a la manera de hacerla, puesto que *"asistimos a la más extraordinaria expansión de la economía mundial en la historia del moderno sistema mundial"* (Ibíd.), y con ella, el sistema universitario, mentor histórico de los avances científicos.

El mismo Wallerstein propuso abrir las ciencias sociales y habiéndolas situado en necesidades posteriores a la modernidad y, señalando que *"las estructuras disciplinarias han cubierto a sus miembros con una reja protectora, y no han alentado a nadie a cruzar las líneas"* (Ibíd., p. 77), nos encontramos frente a la necesidad de superar las estructuras establecidas con anterioridad, y apoyar los estudios en la diversidad de postulados y metodologías de las ciencias sociales, lo cual implica no solo rebosar las estructuras disciplinares, sino la manera de hacer ciencia e incluso, descentrándola de centros universitarios y revalidando el saber que se genera fuera de estos espacios tradicionales de formación que mostraron insuficiencia frente a las demandas sociales posteriores a la modernidad y evidenciadas en un contexto de crisis.

"Pedimos que se ponga el acento en lo complejo, lo temporal y lo inestable, que corresponde hoy a un movimiento transdisciplinario que adquiere cada vez mayor vigor" (Ibíd., p. 86). Esta transdisciplinariedad deviene de la multidisciplinariedad de una tendencia posterior a la primera guerra mundial, y son los estudios de área que también lo fueron de enseñanza, sobre los cuales se agrupaban científicos de diversa formación, para trabajar en un interés común, con la apuesta porque se tratara un saber desde diversos puntos de vista y tomando como referentes, postulados de diversa índole epistemológica, con lo cual tomarían fuerza la etnografía y los estudios orientales que pretendieron evidenciar realidades distintas a las europeas, planteando la diversidad no solo en sus fundamentos, sino en sus métodos mediante estudios *multiculturales* o *interculturales* (Ibíd., p. 93), que reflejen espacios de estudio más abiertos.

Este aspecto de la investigación no es forzosamente negativo a la ciencia, sino que registra una realidad particular, al valerse de unas herramientas disciplinares que permiten

una versión nutrida de intereses en común, lo cual vendrá a caracterizar a las ciencias sociales en su apertura, dando lugar a la emergencia y visibilización de nuevos sujetos protagonistas de la actualidad y prestos a profundizar en las explicaciones tradicionales que ahora son insuficientes, y justamente, esa es la apuesta de la presente investigación, retomar contenidos propios de la enseñanza de las ciencias sociales para ser vistos desde diversas disciplinas de la ciencia social, en dirección a la vindicación de sujetos con un enfoque de género que como objeto de estudio, también es producto de diversas discusiones de tipo interdisciplinar.

Por su parte, el enfoque complejo de la crítica de Edgar Morin a la tradición disciplinaria, también pone a las ciencias sociales como un elemento moderno característico del sistema universitario, pero el avance de la investigación científica ha demostrado la necesidad de romper los *"encierros disciplinarios"* heredados del orden que los entiende como "*Una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico; ella instituye allí la división y la especialización del trabajo y ella responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias (...) Sin embargo, la institución disciplinaria entraña a la vez un riesgo de cosificación del objeto de estudio donde se corre el riesgo de olvidar que este es extraído y construido"* (2002).

Por su parte y como antecedente, Alfonso Torres desde un enfoque marxista, denuncia que la historia también es pensada desde sus posibilidades de plantear órdenes sociales alternativos frente a los persistentes de poder, heredados por el hilo conductor de la ciencia erudita:

> *La historia es también una institución propia de las ciencias modernas, que antes que todo fueron gremios de asambleas y eruditos. Las instituciones son las condiciones del lenguaje científico que organiza las ideas. Al igual que otras labores científicas, la investigación histórica se apoya cada vez más en equipos y medios financieros, y por lo tanto en los privilegios y medios que ello implica; está organizada como profesión y se instala en un círculo de escritura (se apoya en lo ya escrito, se orienta a lectores especializados)* (2014, p. 20).

Frente a estos hechos, la historia ha demostrado que el avance de las ciencias sin importar su naturaleza, requiere el acompañamiento de otras para complementar su crecimiento, y en forma constante, sus saberes migran de un lugar a otro e históricamente, se alimentan para establecer una necesaria apertura constituida por medio de la inter-trans-

poliinterdisciplinariedad como muestra del pensamiento complejo propuesto para la ciencia (Morin. Op. Cit.).

Es así como durante el siglo XIX, algunos estudios que estaban fuera de los parámetros disciplinares, fueron descalificados y luego revalidados, como parte de una dinámica que demuestra que la ciencia ha sufrido este fenómeno casi desde su gestación, hasta llegar a ubicarnos en la actualidad, cuando se señala que la modernidad ha sufrido un proceso de decaimiento porque el bienestar y la democracia demostraron ser insuficientes para sus demandas, y advierte que *"si la modernidad se define como fe incondicional en el progreso, en la técnica, en la ciencia, en el desarrollo económico, entonces esa modernidad está muerta"* (Ibíd., p. 38). Al mismo tiempo, señala que los principios de un conocimiento pertinente son el contexto, lo global (las relaciones entre todo y las partes), lo multidimensional y lo complejo, que bien pueden ser compatibles con sus posteriores obras sobre la complejidad.

Es el caso de la historia y teniendo como ejemplo la escuela de los *Annales*, donde para hacer un estudio exitoso de la historia medieval, se tomaron elementos de la cotidianidad económica y política, que demostraron que para hacer una debida investigación, se debe recurrir a otros enfoques disciplinares: *"la historia así fecundada no puede ser más considerada como una disciplina stricto sensu, es una ciencia histórica multifocalizada, polidimensional, donde las dimensiones de las otras ciencias humanas se encuentran presentes y donde la perspectiva global, lejos de ser perseguida por la multiplicidad de las perspectivas particulares, es requerida por ellas"* (Ibíd.).

Morin y Wallerstein están de acuerdo en señalar la necesidad de una apertura en las ciencias y que sus límites deberían ser superados según la necesidad particular investigativa. De igual forma, ponerlas en su lugar, lo que Morin llama *ecologizar* la investigación, mientras que Wallerstein habla de localizar en un *ambiente social determinado,* como foco donde deben converger diversos postulados científicos para esclarecer un punto determinado. Luego vuelve al ejemplo de los *Annales,* señalando que: *"La historiografía debía ser 'total', esto es, debía concentrarse en una visión integrada del desarrollo histórico en todas las arenas sociales. De hecho, las bases económicas y sociales de este desarrollo eran considerados más importantes que la superficie política, y,*

aún más, era posible estudiarlas sistemáticamente, y no siempre en los archivos (Op. Cit., p. 26).

Para la presente investigación, adoptaremos esta postura que pretende romper con el paradigma de los límites disciplinares de las ciencias sociales, y entendemos que hacerlo en un contexto de crisis y globalización, implica ponerlas en permanente diálogo y más cuando se pretende hacerlo desde la escuela que debe ser lugar para profundos cambios que reflejen estas nuevas posturas epistemológicas, de tal manera que impliquen no solo modificaciones en los contenidos, sino también en la manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, en compañía de los postulados didácticos y curriculares de los procesos educativos.

El caso educativo colombiano responde a la herencia predominante en el contexto latinoamericano. La enseñanza de la historia y su inclusión en los planes escolares echaron raíces en las pretensiones de los gobiernos que gestaron las naciones en el siglo XIX, y con ellas, la necesidad de generar unas cátedras que además de incluir el tradicional conocimiento de la historia universal, pudieran generar en sus jóvenes estudiantes, un sentimiento nacional (Carretero. Op. Cit.).

Así, la historia se ha constituido en una manifestación del altruismo nacional y una demostración que evidencia la llegada de la modernidad y a la vez, ha permitido la apropiación de procesos sociales y la participación por parte de los ciudadanos que empezaron a relacionarla con el hecho de pertenecer a una comunidad nacional y de esta manera, la entiende la escuela en la actualidad, ya que es fácil suponer que con la impartición de los modelos de poder que se apoyan en la escuela, ella misma se ha encargado de diseminar una representación acerca de la sociedad.

Pero en contraste, este ejercicio es tradicional, se detuvo en el ideal republicano y hace entender los procesos históricos como acabados, como antecedentes de un orden social que hemos heredado y que gracias a su tradición, se han convertido en el ser legítimo de una sociedad que actúa en concordancia con esta condición, en parte porque no se entiende que las ciencias sociales encuentren un lugar para los aportes escolares y la misma escuela, como un lugar para la ciencia.

Para llegar al cumplimiento de ese ideal educativo y social, es preciso propender por la comprensión integral de las ciencias sociales, es decir, que comprenden un entramado teórico y metodológico que está en constante actualización y que en forma paralela, puede ser alimentado por el conocimiento que se desarrolla en el aula. Así que entenderemos la enseñanza de la historia como un ejercicio de *"tratamiento interdisciplinario"* (Barrios, 2012), que se apoya en las otras ciencias sociales puesto que *"son una unidad cimentada en la diversidad (...) La unidad de la realidad social se estudia desde la diversidad de las disciplinas concretas"* (Prats, 2003, p. 23), de tal manera que ofrezca a sus estudiosos, diversas herramientas disciplinares para su comprensión.

Consecuente con los postulados de la interdisciplinariedad y la necesidad de apertura en las ciencias sociales, la historia debería entenderse no como única y enciclopédica, tal como se pretendía impartir en las cátedras de historia universal, sino más bien como un instrumento de conocimiento que permite el acercamiento a contextos particulares, que nos lleva a renunciar a esa única versión y a empezar a contemplar la variedad de posibilidades que nos ofrecen teórica y metodológicamente las ciencias sociales.

Por otra parte y para ofrecer una visión más amplia de la construcción de la historia, señalaremos uno de los referentes ineludibles a la hora de hablar de corrientes historiográficas en el siglo XX, la escuela de los *Annales* que junto con el marxismo, influyó de una manera decidida en la forma de hacer y de pensar la historia, haciendo de su legado una parte de la evolución del concepto de la ciencia en sí misma, y muestra de la renovación que sufrió y la crisis que sufrió el conocimiento erudito de la historia, con el correr del siglo.

Los *Annales* tienen su origen en la revista *Annales d´historie économique et social* fundada en 1929 por los franceses March Bloch y Lucien Febvre, que plantearon un postulado central acerca del oficio del quehacer en la historia: *"Los historiadores deben partir de problemas y no pueden prescindir de teorías que permitan explicarlos. Estas provendrían de otras disciplinas, como la economía, la demografía, la sociología y la antropología, o pudiera ser construida por los historiadores a partir del análisis de las sociedades en el tiempo*" (Torres. Op. Cit., p. 33).

Pero víctima de la ocupación nazi, Bloch fue asesinado en un campo de concentración en 1944, y al término de la guerra, Fernan Braudel asumió la dirección de la revista y de la escuela resultante en 1956, espacios que se abrieron para divulgar su tesis doctoral terminada en la década anterior, *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II* (sic), en la cual expone una profunda caracterización de la vida medieval que contiene su teoría sobre las múltiples temporalidades históricas (Ibíd., p. 34).

Teoría que fundamenta los planteamientos prácticos y metodológicos de la *"historia total"* y que más adelante, fueron desarrollados en la tesis doctoral de Emmanuel Le Roy, *Los campesinos de Languedoc* (1966). Unos años después, la llamada *"tercera generación"* de los *Annales* que parte de 1968, se caracteriza por la diversidad de temáticas tratadas, y el surgimiento de conceptos como el de vida cotidiana y mentalidades como *"el proceso de reproducción mental de una sociedad"* (Moya, 1966, p. 1), por lo cual devienen temas como mujer, infancia, jóvenes y cuerpo, así como autores que llegaron a proponer conceptos como los imaginarios, que es el caso de Cornelius Castoriadis, de quien hablaremos más adelante.

La Escuela de los *Annales* evidencia la apertura en la manera de hacer y de ver la historia, así como sus métodos y sus postulados que proponen un corte interdisciplinar de la ciencia de la historia, en tanto la entienden como un conocimiento alimentado por diversos saberes y diversas fuentes que actúan como insumos para la construcción de un saber.

Por otra parte, el marxismo surge por la misma época, con una tendencia política internacional, una crítica a la tradición hegeliana de la historia y del capitalismo, para señalar la importancia de encontrar explicaciones a las transformaciones sociales que se estaban adelantando de manera especial en Europa, por lo cual establece unos postulados centrales que Torres (Op. Cit., p. 48), ha clasificado de la siguiente manera:

> *Un primer rasgo de su concepción histórica es que todos los hechos sociales están inmersos en el conjunto de dinámicas de la sociedad en la que se producen. Un hecho histórico solo puede ser comprendido en el contexto siempre cambiante con las articulaciones y tensiones con el conjunto social (…)*
>
> *Una segunda característica fue la relevancia que le dio a los aspectos y procesos "materiales" de la vida social: en relación al idealismo filosófico predominante, Marx planteó que el punto de partida de todo análisis era la comprensión de todas las formas*

> *como los colectivos sociales crean y recrean sus condiciones materiales de existencia (…)*
>
> *En tercer lugar, el solo análisis estructural de la vida social no permite comprender sus transformaciones si no involucra a los sujetos históricos; por ello, Marx afirmó que son los hombres quienes hacen la historia.*

Bajo estas formulaciones, se estableció no solo una doctrina política sino también una forma para entender la historia, que influyó en su propia construcción y al mismo tiempo, inspiró escuelas seguidoras de esta corriente, entre las cuales podemos mencionar la escuela inglesa, y que luego de la segunda guerra mundial, *"ampliaron la comprensión de la lucha de clases, clases sociales y la conciencia de clase como categorías históricas y no como conceptos abstractos"* (Ibíd., p. 60), y en épocas recientes con autores como George Rudé, Erick Hobsbawm, E. P Thompson y Raphael Samuel que han contribuido a la creación de la perspectiva histórica *"historia desde abajo".*

Para el caso latinoamericano, la influencia marxista también se convirtió en fuente de numerosas corrientes de perspectiva histórica y reivindicación social durante todo el siglo XX, en las cuales se mezclaron posturas ideológicas políticas y académicas que influyeron en la manera de hacer historia, y elaboraron propuestas de cambio que incluyeron la educación.

Para ubicarnos en una articulación necesaria para esta investigación que es la articulación de las ciencias sociales y el género, regresamos a la crítica de Santiago Castro-Gómez y la influencia del colonialismo en el desarrollo de la modernidad que lo identifica como poder detrás de los órdenes instituidos, haciendo que esa dinámica de producción científica se imponga, lo mismo que garantizar su reproducción mediante la llamada *"colonialidad de poder, colonialidad de saber y colonialidad del ser"* (Op. Cit., p. 154).

Dentro de la misma corriente, podemos ubicar las posturas de Aníbal Quijano (2000), que señala que a partir de la experiencia colonial, se dio un orden geográfico jerarquizado a partir de unos postulados culturales eurocentrados, y del surgimiento de la identidad latinoamericana condenada a la subalternidad.

Esta articulación fue posible gracias al control de la subjetividad, la cultura y el hecho de que las ciencias sociales han heredado un deber ser. Sin embargo, se debe destacar que

han hecho de ellas, un instrumento para legitimar sistemas que han excluido algunos sectores de la sociedad, y desconocen saberes particulares que están fuera de su orden. Al punto, que como señala Castro-Gómez (Op. Cit.), estas ciencias fueron parte de la imposición de una lógica con predominio positivista, y este imperio de la ciencia llegó incluso, a justificar de forma racional, las marcadas diferencias entre el ser y no ser europeo, el ser y no ser moderno o civilizado, imponiendo además, unos temas de discusión y de desarrollo sobre los cuales debían fortalecerse sus colonias; y dentro de esos temas, se ubicó la mujer.

Al mismo tiempo, dejó ver que la obligación de ese conocimiento también se encarga de componer un orden social histórico que hoy tiene vigencia y se refleja en nuestras organizaciones y en nuestra manera de hacer y de pensar la ciencia; de hacer y de pensar la diferencia y la existencia humana. Al respecto, Lourdes Fernández sostiene que esta ciencia neutral, reveladora de verdades, se fundamenta en una lógica que articula instrumentos pedagógicos, coercitivos, correctivos y valorativos considerados científicos, con el fin de reproducir roles definitorios de identidades y subjetividades de hecho, *"la noción tradicional de objetividad presenta a la ciencia como una actividad hostil para las mujeres, pues sus métodos y definiciones entran en colisión con la construcción social de feminidad"* (Op. Cit.). Por lo tanto, la mujer como sujeto no estuvo asociada con el desarrollo científico y tecnológico.

Y esta persistencia hará necesario, formular alternativas que guíen la ampliación del espectro de la ciencia social en nuestros contextos, donde históricamente se la ha entendido como parte del aparato ideológico del poder y por tales razones, la enseñanza de las ciencias sociales y la historia emerge como una posibilidad de acercar la escuela y su efectividad institucional a fenómenos sociales que reproducen un orden para visualizar, específicamente, la sujeto mujer.

Norma Blázquez entiende por epistemología, *"una teoría del conocimiento que considera lo que se puede conocer y cómo, o a través de qué pruebas las creencias son legitimadas como conocimiento verdadero"* (2010, p. 22), por lo cual se pregunta por el modo de llegar a un saber, de estudiarlo y construirlo. En forma complementaria, señala que uno de los *"compromisos centrales del feminismo es el cambio para las mujeres en*

particular, y el cambio social progresivo en general" (Ibíd., p. 21), y ese es el lugar de la investigación que venimos adelantando porque como hemos señalado, la escuela es reproductora de los roles tradicionales de género, no sólo desde el lenguaje y las prácticas como algunos autores sostienen, sino que también lo hace desde la manera de impartir y de hacer entender la ciencia como conocimiento.

Ambas autoras, Blázquez y Fernández coinciden en la pertinencia de llevar a espacios institucionalizados una propuesta de ciencia que incluya posturas alternativas a las tradicionales, y destacar la experiencia de género como posibilidad de conocimiento, de construcción de saber científico.

Por lo tanto, este tipo de investigación se identifica con la pregunta *"¿cómo es que la ciencia reproduce los esquemas y prejuicios sociales de género?"* (Op. Cit.), puesto que ella misma *"refuerza y reproduce jerarquías de género".* Justamente para hacerle frente a la ciencia esquemática que caracterizan Fernández (Ibíd.), Quijano (Op. Cit.), y Castro-Gómez (Op. Cit.), nuestra intención es una reivindicación epistémica de las ciencias que tradicionalmente se han mantenido dentro de una lógica racional, para dar participación a una postura femenina que tenga en cuenta la experiencia de niños (ambos géneros), en cuanto a sus propias identidades y sus visiones de la diferencia, tratada desde las ciencias sociales.

Además, nos ubicamos dentro de los marcos de aplicación normativa como las escuelas, y particularmente de la enseñanza de la historia en el marco de las ciencias sociales. Las investigaciones educativas *"conducen a la elaboración de propuestas encaminadas a incentivar la participación de las mujeres en las áreas de ciencia y tecnología"* (Fernández, Op. Cit., p. 97). Por lo tanto, la didáctica incluyente, contextualizada y reivindicativa que transversaliza el género en la enseñanza de las ciencias sociales, parte de la necesidad de incluir en la racionalidad tradicional de las ciencias sociales, una visión de la mujer que como sujeto no se ubicó dentro de su lógica, porque las ciencias sociales favorecieron la participación social y cultural masculina, proponiendo como parte de su apuesta epistemológica, la inclusión de la experiencia de género por

medio de alternativas[1] de enseñanza aprendizaje, y entendiendo la didáctica como mediación, en las dinámicas propias de la escuela y que al mismo tiempo, posibilitan un aporte a la construcción del conocimiento.

3.2.3. El saber histórico y su vigencia en la escuela

En el marco de crisis en donde nos venimos ubicando, ese Estado que se mostró como una construcción representativa durante la independencia y que se reivindicó en las escuelas, ya no puede sostener el discurso del romanticismo, sino que por el contrario, se muestra deteriorado por unos procesos sociales para los cuales no fue suficiente.

Por otra parte, el saber en las ciencias sociales es de tipo interdisciplinar, y la historia es parte de un saber fundamental en la formación de los estudiantes como sujetos sociales, pero el saber histórico recobra importancia en el contexto señalado de la globalización, por lo cual es pertinente, a la hora de construir colectividades e identidades culturales.

El saber concreto de la historia tiene una particularidad, no es puramente académico, a diferencia de la mayoría de saberes escolares; se ve influido por fuentes externas que lo hacen susceptible a diversas versiones, de tal manera que su conformación pasa por procesos informales. Carretero (Op. Cit.), por ejemplo: llama la atención sobre la carga ideológica que lo caracteriza y que a la vez, lo condiciona a unos enfoques propios del educador o de la institución en particular.

Así, *"La Historia, la Geografía y el conjunto de las Ciencias sociales constituyen un conocimiento ligado a problemas actuales o a su origen, lo que provoca que sea complicado determinar la barrera entre conocimiento científico, la ideología y la opinión (interesada o no)"* (Pratz. Op. Cit., p. 4).

A esta manera de entender la historia, se le debe sumar algunas dificultades en la percepción, que la relacionan con *"conocer curiosidades de otros tiempos, recordar datos que identifican un monumento o un acontecimiento, o, simplemente recitar nombres de glorias y personajes pasados"* (Ibíd.).

[1] Que incluyen el montaje de obras de teatro, noticieros, museos y carreras de observación, porque son precisamente alternativas a la rigidez institucional de la enseñanza que al mismo tiempo, permiten a los estudiantes, traer sus propias experiencias de género al aula, y codificarlas en clave de ciencias sociales.

Ya en cuanto respecta de la historia como ciencia social, y en el marco de su enseñanza, señala tres dificultades generales: la primera se refiere a su complejidad, puesto que *"supone el uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel"* (Ibíd.), problema que se profundiza en los niveles básicos de enseñanza, y demandan del maestro un esfuerzo mayor para seleccionar contenidos y métodos.

Por otra parte, enuncia *la "imposibilidad que ofrece de poder reproducir hechos concretos del pasado"* (Ibíd.), que diferencia a la historia de las demás asignaturas escolares donde los estudiantes pueden experimentar en forma más tangible los contenidos; y, como tercera dificultad, que *"no todos los historiadores están de acuerdo en una misma definición y caracterización de la historia como ciencia social"* (Ibíd.), y este es un aspecto en disputa, porque además de su papel formador y académico fundamental para la propuesta, en la enseñanza de la historia se debe reconocer el lugar de posturas ideológicas y políticas como por ejemplo: los casos de regímenes nacionales y políticas públicas obedientes con alguna afinidad política en particular.

Aunque sobre este punto, no somos tan inocentes como para desconocer que en esta cátedra se puede presentar intereses de poder. Por tal razón y reconociendo esta capacidad de impacto, sabemos que se puede gestar grandes cambios desde su enseñanza.

Además, este saber se caracteriza por cuatro condiciones: *inevitabilidad, provisionalidad, relatividad y actualidad* (Ibíd.), donde confluyen diversidad de fuentes, tradiciones, preconceptos y datos que dan por sentada una versión unificada de la historia, que hacen parte de este saber y que pueden convertirlo en una versión informal de sucesos. Pero en estas condiciones, se debe identificar oportunidades para su crecimiento y un lugar para la investigación en el aula, porque en sí, ninguna de estas características ofrece una certeza. Al contrario, si ese saber que se imparte en el colegio hará parte del saber social consensuado de los adultos en el futuro, y si herramientas propias del estudio de la historia harán parte de sus sistemas de análisis, ese saber contribuirá a madurar la mirada con la cual se verá la realidad social.

Así, algunas de las dificultades señaladas, se pueden identificar en el ejercicio cotidiano de la enseñanza, y esta a su vez, debe responder de tal manera que los estudiantes

se ubiquen en su propia realidad, encontrando puntos de acuerdo con el saber de las ciencias sociales, con el objetivo de hacerlas un conocimiento tangible y aplicable a su manera de leer el contexto, en particular la historia que es una herramienta que permite anclar hechos anteriores en los presentes y convertirlos en antecedentes, convirtiéndolos en un saber social pertinente. Para complementar lo que se entiende por saber histórico, transcribimos unas líneas de Carretero:

> *Es posible plantear que existen tres representaciones del pasado, situadas de modo muy diferente en la experiencia social, del individuo y de las instituciones. Por una parte, el registro de la historia que aparece en la escuela. Por otra parte, el de la historia cotidiana, como elemento de una memoria colectiva (...) Por último, existe la historia académica o historiográfica, que cultivan los historiadores y los científicos sociales* (Op. Cit., p. 36).

Dada la procedencia del saber histórico, es necesario que la escuela medie en los procesos informativos y los integre en las visiones que los estudiantes tendrán en cuenta a la hora de leer la sociedad en su conjunto. Por lo tanto, también permite participar en los procesos propios de su esclarecimiento y llevar el saber formal de la escuela a espacios de construcción de la *"vida cotidiana*" (Ibíd.), así la formalización del conocimiento en la escuela, debe distinguir el saber histórico de la procedencia informal y acercar el estudiante a las prácticas y los conocimientos del saber historiográfico, y este hecho es posible a mediante la didáctica, en este caso la no parametral, que con sus métodos viabiliza además de la enseñanza, la inclusión del estudiante en la construcción de su entramado conceptual social.

Por otra parte, y siguiendo con Carretero, la enseñanza de la historia fortalece el pensamiento histórico que permite la relación de los hechos históricos con el contexto presente y los cambios que pueden ocasionar, la interpretación crítica de su contexto, el desarrollo del pensamiento crítico, la oportunidad de diversas fuentes de información, la capacidad de toma de decisiones para el bien común y la discriminación que la clasificación de ellas supone como objetivo que *"los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarias para comprender la realidad del mundo en el que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad"* (Ibíd., p.15).

Y, al reconocer que el desarrollo histórico de una sociedad está marcado por el conflicto destaca su importancia, porque va en dirección de sujetos críticos que reconocen la influencia del pasado en la vivencia del presente y en la proyección del futuro, de tal manera que tengan en cuenta, colectividades, invisibilidades y resistencias, reconociendo unas relaciones de poder persistentes en la sociedad, y ávidas por ser evidenciadas y tenidas en cuenta a la hora del estudio de la historia.

Esta apropiación permite trascender en la celebración de fiestas patrias que se han concebido como articulaciones de la vivencia de la historia, en la escuela porque tiene como antecedente, la reorganización de los hechos desde una mirada crítica que ha seguido los derroteros de *"pensar históricamente, para actuar políticamente"* (Ibíd.), indispensable para lograr sociedades de transformación.

En la actualidad, el marco institucional educativo colombiano está de acuerdo con los planteamientos de la interdisciplinariedad, y ubica a las ciencias sociales en el componente de las áreas obligatorias y fundamentales (Ley 115, 1994), que comprenden la historia, la geografía, la constitución política y la democracia, y están asentadas en las competencias que defienden la pertinencia de los contenidos, con el fin de ser aplicados en contextos y en situaciones determinadas.

"La noción de competencia propone que quienes aprenden, encuentren significado en todo lo que aprenden" (MEN, 2004, p. 8); se trata de dar sentido a los aprendizajes escolares y a referir procesos con los cuales se puede construir y reconstruir un fenómeno social.

En consecuencia, parte de la finalidad de la investigación es formar un sujeto que se reconozca en esa historia, y que esté consciente de sus posibilidades de participación, materializando habilidades como *"percatarse de la existencia de contradicciones o conflictos, plantearse problemas, formular conjeturas o hipótesis, plantear el trabajo, usar la información disponible en la resolución de los problemas"* (Barrios. Op. Cit.). En contraste con los actuales planteamientos institucionales de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, que las ubican como un saber para las competencias, su esencia debería centrarse en la construcción social de la historia y demás disciplinas como procesos

inagotados y susceptibles de modificaciones para ver el pasado y poner en perspectiva hacia el futuro. Estas modificaciones hacen referencia a los cambios necesarios que se plantean en la enseñanza para que esta refleje la apertura que ha tenido como ciencia, y la participación de los sujetos que la pueden alimentar.

Como identificamos, la legalidad educativa colombiana entiende las ciencias sociales como interdisciplinares y dentro de ellas, se ubica la historia. Pero desde los planteamientos que hemos venido ampliando, algunos de sus fines se identifican con los procesos que conciernen a la enseñanza de la historia como tradicionalmente se la entiende, como por ejemplo: *"en el respeto a la diversidad cultural, a la historia y a los símbolos patrios, a la identidad nacional y al establecimiento de la autoridad"* (Ley 115, 1994), lo cual la hace ver como un campo en disputas por la manera y los contenidos que se imparten, al tiempo que destacan la relación tradicional del Estado y su escuela, como un brazo ideológico de su funcionamiento que nos recuerda sus primeros objetivos en la educación colombiana.

La formulación de la Ley General de Educación de 1994, está enmarcada en la Constitución de 1991 que se presenta en el escenario nacional bajo preceptos del liberalismo y de la democracia, y que inserta el Estado en el contexto global, de tal manera que la Ley también pretende ubicar a la educación en este escenario; así que se amplió su proyección, la escuela se declara laica y obligatoria, de tal manera que el currículo se unifica por medio de los lineamientos curriculares, y se establecen unos estándares básicos de competencias que son preceptos para *"Establecer lo que nuestros niños, niñas y jóvenes deben saber y saber hacer en la escuela para comprender de manera interdisciplinaria a los seres humanos, las sociedades, el mundo y, sobre todo, su propio país y su entorno social"* (MEN, 2004, p. 28), para lo cual establece un manejo de conocimientos propios como las relaciones con la historia y la cultura; relaciones espaciales y ambientales y; relaciones etnicopolíticas (Ibíd., p. 29), que sintetizan competencias básicas que deben ir complejizarse, y este incremento en la complejidad y propio de la enseñanza, se refleja en los instrumentos del estudio de la historia.

Es el mismo criterio con el cual se guían los estándares curriculares que reflejan el respeto a la gradualidad de las competencias, al pasar de las básicas a las más complejas, dado que el fin último de las ciencias sociales planteado para el grado undécimo en cuanto

a la competencia histórica es: *"Identifico y tomo posición frente a las diversas causas y consecuencias políticas, económicas, sociales y ambientales de la aplicación de diferentes teorías y modelos económicos en el siglo XX y formulo hipótesis que me permitan explicar la situación de Colombia en este contexto"* (Ibíd., p. 39).

3.2.4. ¿Cómo avanzar en una concepción de género en equidad, que favorezca el cambio en las relaciones sociales que han determinado una organización a favor de un sector de la sociedad?

Luego de hacer un esbozo de las posibilidades transformadoras de la enseñanza de las ciencias sociales, identificaremos el género como una categoría investigativa, donde se caracterizan las relaciones que han favorecido la prevalencia de valores patriarcales, reflejando un sistema de poder, un orden que excluye *"en y a través de un trabajo de construcción práctico que impone una definición diferenciada de los usos legítimos"* (Bourdieu. Op. Cit.).

Así surge la necesidad de volcar nuestra mirada sobre el enfoque de género, dada la pertinencia en una sociedad donde los prejuicios frente a esta categoría social son vigentes, y su utilidad *"para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, poniendo el énfasis en la noción de multiplicidad de identidades"* (Gamba, 2008).

El recorrido histórico del concepto inicia en la década de los 70 del siglo XX, cuando el género fue propuesto como categoría de análisis (Maffía. Op. Cit.), por lo cual este momento se conoce como la segunda ola del feminismo que estuvo antecedida por aquellas luchas de organizaciones y movimientos que propugnaron por los derechos de la mujer y tuvieron conquistas políticas como el derecho al voto.

De esta manera, *"entre 1890 y 1915, las luchas sociales de trabajadores, grupos inmigrantes, afroamericanos, segmentos educados de la clase media y la primera ola del feminismo favorecieron la producción sociológica de las mujeres"* (Arango, 2011, p. 27), además en otros campos de la investigación científica y con ella, la caracterización teórica de la desigualdad.

En esta forma, el género se cuela en las facultades de humanidades, y se reconoce a Gayle Rubyn como una de sus pioneras, con su clásico artículo *Notas sobre la economía política del sexo* (1998), que marcó un hito en los estudios de mujeres, al proponer el concepto de *sistema sexo género* como posibilidad de análisis frente a las relaciones que enmarcan a hombres y mujeres, entendido como *"conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadoras"* (p. 75), concepto que hemos tomado para la presente investigación.

A partir del surgimiento de la categoría, aumentó la posibilidad de ver a la mujer en contextos académicos y científicos: *"Las mujeres científicas cuestionaron el monopolio masculino sobre la producción, las instituciones y el reconocimiento del trabajo científico, y cómo las investigaciones adelantadas con esa perspectiva permitieron acopiar evidencia considerable sobre el acceso limitado de las mujeres a las instituciones científicas y sobre su status subordinado en estas profesiones"*(Arango. Op. Cit., p. 19).

Los años 90 fueron marcados por la tercera ola del feminismo; continuaron las críticas al binarismo de los géneros, y surgió el movimiento *trans* frente a una normatividad heterosexual, para desnaturalizar esas normas y transformar el marco en donde se han impuesto, con la diferencia de que empezó a ser un movimiento institucionalizado en las academias y reconocido por las cumbres internacionales de los derechos de la mujer, al punto que se llegó a pensar que sus discusiones se habían agotado por el terreno que ganó en cuanto a conquista de derechos (Nicholson, 2013).

En su texto clásico *Género e Historia,* Joan Wallach Scott sugiere que el concepto responda a un contexto específico, ya que como categoría es producto de una construcción académica reciente que ha ido de la mano con los conceptos que han emitido las organizaciones internacionales y demás discusiones académicas históricas por las cuales ha pasado la defensa de la mujer y a pesar de que "*el término* ***género*** *se ha convertido en un sinónimo de las diferencias sexuales, ya sean éstas atribuidas o* ***naturales****"*(2008).

En su disertación del género como categoría dentro de los estudios de la historia, afirma que es *"un epifenómeno que proporciona un sinfín de variaciones sobre el*

inmutable tema de la permanente desigualdad" (Ibíd.), por lo cual se puede decir que durante el desarrollo de la historia como disciplina, se comprueba el olvido de una teoría para el feminismo, lo cual evidencia la necesidad de problematizarlo: *"el género en su uso descriptivo es, un concepto asociado con el estudio de las cosas relacionadas con las mujeres. El género es un tema nuevo en el departamento de investigación histórica, pero no tiene el poder analítico para dirigir (ni cambiar) los paradigmas históricos existentes* (Ibíd., p. 54).

De tal manera que surge el planteamiento del concepto de género como categoría para el análisis histórico, representando un reto teórico y metodológico, por lo cual requiere de un estatuto epistemológico particular a sus objetivos, y surge el interrogante de cómo incluir a la mujer en una tradicionalidad científica que ha estado encabezada por hombres y que en parte, se encargó de hacerlos más visibles en la construcción de relatos y de discursos que los entronaron como hegemonía y que además, como lo plantea Fernández (Op. Cit.), se ha constituido dentro de la lógica de las ciencias, alejado de lo femenino.

Pues bien, tiene que ver con la pertinencia de identificar unas tradiciones, unas herencias persistentes en nuestras realidades. Pero más allá de hacer breves referencias, es necesario transversalizar el análisis desde nuestros propios campos epistemológicos tal como lo propone Scott, y en los marcos problemáticos de unas ciencias sociales que han acompañado la consolidación de una hegemonía cultural y académica, con el fin de fortalecer los estudios de género desde la práctica y desde planos teóricos diversos para llegar a análisis elaborados que incidan en los contextos.

Para este caso, hemos optado por llevar estas posturas teóricas a la ejecución de un proyecto educativo, porque articula una apuesta por una institucionalidad incluyente, reivindicativa en un espacio científico y en un contexto escolar donde es pertinente, teniendo en cuenta que la academia *"no es el espacio de la transformación social, pero puede aportar a la transformación"* (Espinosa, 2015).

Pero la emergencia de las críticas a la universalización del género, lo colonialista y lo poscolonialista, el feminismo negro, la crítica de las mujeres occidentales como modelo, su constitución como hegemonía feminista, el cuestionamiento, transversalización y la

interseccionalidad, son discusiones posteriores y actuales que se deben situar en un contexto de globalización, de corporaciones internacionales, el neoliberalismo, la Internet y las constantes renovaciones del capitalismo en relación con el colonialismo, y donde la distinción de las particularidades se debe reconfigurar e incluir experiencias y resistencias de los oprimidos, con el fin de decolonizar y continuar ampliando los horizontes de un feminismo que tiene historia y sobre el cual se debe seguir teorizando para darle profundidad e impacto sobre realidades persistentes, y con estos debates, se puede caracterizar la siguiente ola del feminismo (Viveros, 2015).

Gracias a estos avances teóricos, hoy se identifica como orden legítimo que determina en las sociedades *"Las fronteras de género, al igual que las de clase, se trazan para servir una gran variedad de funciones políticas, económicas y sociales"* (Conway et al., 2007), que caracterizan a cada género con labores, conductas, sentires, hábitos y espacios sociales determinados, limitaciones que han institucionalizado las diferencias sexuales.

Así, para nuestra investigación, adoptaremos la concepción epistemológica de la perspectiva de género porque

> *Se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder. Sostiene que la cuestión de los géneros no es un tema a agregar como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos de producción y reproducción de la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia* (Gamba. Op. Cit.).

Y entenderemos género *"como resultado de la producción de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres, mediado por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas"* (Lamas, 2013), dentro de las cuales se incluye la escuela. Actuando desde la institucionalidad y desde la legitimidad de la diferencia, se convierte en sistemas de género como *"conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual (...) y que dan sentido a las relaciones entre personas sexuadas"*, menciona Gamba (2008), evocando a De Barbieri.

Como antecedente, entre 1975 y 1995, se llevaron a cabo las cuatro Conferencias Mundiales sobre la Mujer convocadas por las Naciones Unidas, que dieron origen a ONU Mujeres y que como instituciones y legislaciones, se han encargado de llamar la atención sobre las desigualdades que presentan las mujeres a la hora de acceder a sus derechos y a los beneficios del desarrollo, así como de hacer una caracterización de la mujer como víctima en los conflictos y sujeto al margen de los procesos de participación y formulación de sugerencias económicas, jurídicas y políticas que motivaran un impacto a su favor para los Gobiernos.

Por lo demás, lo que podemos decir es que esta división, como constructo social, se ha encargado de legitimar las labores tradicionales de la división de género, *"La fuerza especial de la sociodicea masculina procede de que acumula dos operaciones: legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada"* (Bordieu. Op. Cit., p. 86), de tal manera que estas formas elementales se transmiten y se fortalecen en la práctica, naturalizando y poniéndolas como orden social y de diferencia de género; la iniciativa, la decisión, la fuerza, la tierra, el cultivo, las herramientas, la técnica, en fin, los espacios públicos obedecen al orden masculino, en oposición al femenino que se comporta más cómodamente en la privacidad de lo doméstico, de lo familiar (Ibíd.).

Por la misma línea, en el informe *Enfoque de Género de la Food and Agriculture Organization of the United Nations,* se enuncian *ítems* que dan cuenta de algunos aspectos en los cuales se refleja más la persistencia de la prioridad masculina, por ejemplo: el trabajo, donde ellas desarrollan labores de *"menor nivel, menor pago y menos oportunidades de promoción"* (FAO, 2006), siendo vigentes los prejuicios de género que la identifican con el rol de ama de casa y al mismo tiempo, como *"agente económico productivo"* (Ibíd.). De tal manera que ella debe asumir además, el trabajo doméstico y las labores de cuidado, duplicando así su esfuerzo y sus obligaciones.

El aspecto de la remuneración obedece a uno de los análisis más conocidos en la división sexual del trabajo, que establece mayor relevancia a las labores que adelanta el hombre, que se inscriben en lo práctico, en comparación con las propias de las mujeres que son más emotivas (Lamas. Op. Cit.). Así, la iniciativa, la decisión, la fuerza, la tierra, el

cultivo, las herramientas, la técnica, en fin, los espacios públicos obedecen al orden masculino, en oposición al femenino que se comporta más cómodamente en la privacidad de lo doméstico, de lo familiar (Bordieu. Op Cit.).

Por lo demás, lo que podemos decir es que esta división como constructo social, se ha encargado de legitimar las labores tradicionales de la división de género, *"La fuerza especial de la **sociodicea** masculina procede de que acumula dos operaciones: legítima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada"* (Ibíd.), de suerte que estas formas elementales se transmiten y se fortalecen en la práctica, naturalizando y poniéndolas como orden social y de diferencia de género que se refleja en sus desempeños escolares y luego, en los oficios que desempeñarán incluso, en las carreras por las cuales optarán (Mingo. Op. Cit.).

Cabe aclarar que la ***sociodicea*** se entiende como *"el mito fundador instituyente, en el origen mismo de la cultura, entendida como orden social dominado por el principio masculino"* (Ibíd.). Así, tenemos que *"cada uno de los dos sexos es el producto del trabajo de construcción diacrítica, a un tiempo teórico y práctico, que es necesario para producirlo como cuerpo socialmente diferenciado del sexo opuesto (desde todos los puntos de vista culturalmente pertinentes), es decir, como hábito viril, por consiguiente, no femenino, o femenino, por consiguiente no masculino* (Bordieu. Op. Cit., p. 38).

Esta diferenciación es producto del entorno cultural que la produce y reproduce constantemente, y la escuela es uno de los más efectivos y acostumbrados escenarios para tales fines, pues además, refuerza la manera tradicional de entender los géneros. Y si, los sistemas educativos en la actualidad, han crecido en forma significativa en cuanto a cobertura y reconocimiento del derecho, la escuela continúa teniendo en su centro, la figura masculina, su lenguaje universalista[2] que invisibiliza a las mujeres y a las diversidades, en sus prácticas reproductoras de los roles de género tradicionales y en su saber, aun cuando estos últimos se enmarcan en contextos políticos democráticos.

[2] Simone de Beauvoir en su texto clásico, *El segundo sexo* (1949), señala que el lenguaje hace entender que el hombre, como ser masculino, es el ser humano absoluto y que a través de él, se ha construido la humanidad en general. Para el caso de la investigación, se entiende como problemática, pero no le es pertinente un trato semiótico o discursivo.

De manera contrastante, el factor educativo incide en la superación de los prejuicios sociales, y para que la educación femenina deje de ser una cifra y cumpla con propósitos de inclusión, es necesario responder a las demandas puntuales de la mujer en su proceso para alcanzar la equidad.

Frente a esta realidad, el maestro desde luego, debe verse en la difícil labor de buscar herramientas para llevar un saber disciplinar a las aulas, con la indagación de fuentes adicionales a los libros de texto, darse a la tarea como investigador y compañero de sus estudiantes, y enfocar la mirada hacia una diferenciación proporcionada de género. Es una demanda social porque

> *El hecho de que nos hayan asignado estos papeles según sea nuestro sexo implica pérdidas en el desarrollo personal y social tanto a unos como a otras y, aunque es cierto que la mujer se ve anulada del discurso, de la cultura, etc. y sometida a situaciones tan graves como los malos tratos, también los hombres ven cómo se les impone una serie de papeles dentro de los comportamientos que se consideran propios de su sexo: 'los hombres no lloran', 'tienes que ser fuerte', 'eres un machote'* (Moreno, s.f).

Bourdieu también sostiene que los hombres sufren la lógica de la violencia simbólica en lo que respecta a su vivencia en el marco de los géneros, como también lo menciona Ruíz (Op. Cit.), porque la rigidez de la *sociodicea* los aparta de todo tipo de manifestaciones que no se relacionen con la virilidad, dado que los acerca a la sensibilidad femenina: *"Si las mujeres, sometidas a un trabajo que tiende a menoscabarlas, a negarlas, practican el aprendizaje de las virtudes negativas de abnegación, resignación y silencio, los hombres también están prisioneros y son víctimas subrepticias de la representación dominante"* (Bordieu. Op. Cit., p. 67), dado que la vindicación de los valores puramente masculinos implica su defensa y reconocimiento en la esfera pública que los debe poner en el orden del honor, aún si el costo es la violencia frontal, para demostrar así, su propia vulnerabilidad.

Y si *"Los hombres aprenden a ser hombres y actúan como hombres al interiorizar las normas y los mensajes de la cultura masculina dominante de la sociedad en que viven"* (Moreno. Op. Cit.), la educación puede ser el vehículo que aporte elementos innovadores tendientes a modificar el malentendido de la diferencia. Por otra parte, si se entiende el

género como un constructo cultural y social, se asume que la escuela como institución, no solo ha perpetuado el modelo, sino que también puede gestar sus modificaciones.

Domínguez en su investigación sobre la diferencia de género en la educación, y citando a Lauretis, afirma: *"La representación de una relación que se traduce en la pertenencia a una clase, a un grupo, a una categoría y tiene la función de constituir a los individuos concretos en hombres y en mujeres. Entendido el género como una representación, implica que es una construcción social y cultural* (2005).

Retornando a la educación que es uno de los aspectos que más llama la atención porque además de tener que superar la dificultad social de desempeñarse por fuera de las labores propiamente femeninas, *"las tradiciones culturales, los prejuicios, los estereotipos y las limitaciones familiares, hacen que, a menudo, se excluya a las mujeres de la educación científica y técnica"* (FAO. Op. Cit.), lo cual las mantiene por fuera de estos campos del mercado laboral. Este indicador se encuentra en concordancia con el prejuicio de que "*en la ciencia moderna la representación de lo científico es masculino mientras que la del mundo natural que tiene que ser investigado y puesto bajo control de la ciencia es femenina"* (Conway et al. Op. Cit., p. 28).

Consideramos la educación como un factor de transformación social que históricamente, ha sido una de las principales demandas de los movimientos reivindicativos de género (Zaremberg, 2007). Por identificarla como un elemento de cambio, la entendemos como un vehículo de desarrollo con la capacidad de modificar las prácticas y las concepciones de una sociedad, de tal manera que por medio de políticas que lleven a visibilizar los géneros en la educación, es posible modificar un orden tradicional que influya en los espacios que llega a permear.

De tal manera que el ideal es alcanzar el acceso a un conocimiento que permita alcanzar los objetivos sociales y humanos, y para tal fin, es de vital importancia el crecimiento y la efectividad de los sistemas educativos. Además, en relación con los Objetivos del Milenio, se señala que la educación *"debe promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer"* (UNESCO, 2005), frente a las oscilaciones actuales del acceso del conocimiento.

Cabe aclarar que los enfoques de género no distinguen un orden para privilegiar ni empoderar un género sobre el otro, pues el género no alude en forma exclusiva a las mujeres. Se refiere más bien, a la comprensión de la diferencia, de manera que la carrera por la equidad como indicador de desarrollo, es una tarea compartida en la cual *"los hombres también tendrán que participar en la reflexión común que les corresponde a ellos mismos y a las mujeres en sociedades del conocimiento basadas en el rechazo de la ignorancia y los prejuicios sexistas"* (Cuevas, García y Leulmi, 2013. Vol. 5:3).

Justamente, los enfoques desarrollistas de género que han permeado las instituciones internacionales y con ellas las escuelas, lo han hecho desde la teoría de la justicia y el desarrollo en el orden formulado por Martha Nussbaum y Amartya Sen, señalando la centralidad de las capacidades y una propuesta alternativa de familia. Desde la perspectiva de justicia y desarrollo, fijada como derrotero por perseguir con programas como los Objetivos de Desarrollo del Milenio, los países se han dado a la tarea de cumplirlos y han tenido la necesidad de incluir a la mujer en lo que se entiende por justicia y equidad.

En esa dirección, va el enfoque de género que propone Nussbaum, al denunciar lo habitual de considerar a las mujeres no como un fin en sí mismas, sino como un medio para conseguir los fines de otros sujetos, fundamentalmente hombres, como lo plantea la tradición de la diferenciación de género. Así, es importante diferenciar entre *"medios y fines, y para no considerar los ingresos y la opulencia como importantes en sí, en lugar de evaluarlos de manera condicional por lo que ayudan a la gente a lograr, incluidos bienes y vidas decentes"* (Sen, 2000, p. 45).

De suerte que la autora señala las diferencias como limitantes en la construcción de la justicia, y enmarca su propuesta en el feminismo humanista, sobre el cual debe versar el pensamiento político y económico internacional como filosofía del liberalismo político, en un panorama que favorezca el desarrollo y defienda una visión universalista de los valores que propugnen por las capacidades humanas, *"es decir, aquello que la gente es realmente capaz de hacer y de ser"* (Nussbaum, 2000, p. 111), que además debe estar dentro de los objetivos económicos y de defensa de los derechos humanos.

En esa misma línea, continúa la caracterización anterior, diciendo: "*Todos estos factores tienen su costo en cuanto a bienestar emocional: las mujeres tienen menos oportunidades que los hombres de vivir libres de temores y de disfrutar de tiempos más gratificantes de amor (…) De todas estas maneras, las desiguales circunstancias sociales y políticas dan a las mujeres capacidades humanas desiguales"* (p. 79).

Al mismo tiempo, Sen se ocupa de destacar la importancia de la equidad de las mujeres en el desarrollo y en la construcción de justicia, dado que la desigualdad sexual es una fuente inagotable de privaciones de la libertad, así como de pobreza. De tal manera que no se puede aspirar a estos ideales, sin tener en cuenta la visibilización de las mujeres en el camino al desarrollo y el reconocimiento de su participación, como *"Agentes activos de cambio: como promotores dinámicos de transformaciones sociales que pueden alterar tanto la vida de las mujeres como la de los hombres"* (Op. Cit.), mediante un direccionamiento hacia valores universales, como es el caso de las capacidades, y en pugna con el orden social particular en donde se desenvuelve y ha sido transmitido por tradiciones, leyes y religiosidades masculinas, modificando prácticas culturales en el marco de la diversidad (Nussbaum. Op. Cit.).

Así, en términos de Sen, es necesario ver a las mujeres desde el concepto de *agente*, dado que reciben un trato que *"dista de ser igual"* (Op. Cit.), y por eso plantea una diferencia entre el bienestar y la agencia, diferenciación en la cual está de acuerdo Nussbaum; el primero se refiere a una etapa inicial que la hace partícipe de unos derechos, como *paciente,* y la segunda, se opone porque ya es *agente*, un sujeto que participa directamente en unas transformaciones sociales y que consiste en superar el bienestar como adquisición de derechos para pasar a las acciones. *"A lo mejor nada sea tan importante hoy en la economía política del desarrollo como que se reconozca como es debido la participación y el liderazgo en el terreno político, económico y social de las mujeres"* (Sen. Op. Cit., p. 128).

El *agenciamiento* que lo mismo que las capacidades, son indicadores que hoy se tienen en cuenta en los planteamientos de las agendas de desarrollo internacionales, y en aras de establecer estrategias para aumentar la eficacia de su agencia. Entre otras, Sen señala la educación, la sanidad, la propiedad, la legitimidad de los ingresos y el

reconocimiento del aporte femenino aún en las labores domésticas, para incidir en forma positiva en la participación y toma de decisiones de tipo político y económico.

En este orden de ideas, es un objetivo contribuir a espacios para construir y fortalecer sus capacidades, igual que entender a la familia no como organización natural, sino como una construcción social, distinta del requerimiento que la ha convertido en una exigencia cuando debería ser una elección. Este es un punto neurálgico de su propuesta, porque es transformador en tanto que en esta institución social, ve un espacio para el *agenciamiento* y la reivindicación.

Para Touraine, las mujeres son agentes activas de la historia, y parte de las conquistas de las sociedades occidentales que en realidad, deben sus avances a los movimientos anteriores, pero advierte que la equidad como ideal tardó debido a la persistencia de los preceptos de género, por lo cual es necesario saldar con esta clasificación. *"Hay que rechazar la idea de que existe una naturaleza femenina. Ya lo he dicho: el análisis de las conductas de las mujeres empieza por reconocer que el género es una creación del poder masculino"* (Op. Cit., p. 29).

En consecuencia, la escuela como institución y manifestación de un orden social, cultural e histórico lo mismo que el género, incide y se encuentra en permanente construcción. Destacamos que la educación participa en la formación de conceptos compartidos que cimienta a sujetos participativos en procesos de cara a la equidad de género y la manera como esta investigación ha encontrado para hacerlo por medio de una propuesta de didáctica no parametral, que contribuya a transformar las prácticas con las cuales se imparten las ciencias sociales en la escuela y a la vez, permite un acercamiento a métodos y conceptos propiamente científicos.

3.2.5. El género como construcción social

De tal suerte que el género se enmarca en una serie de prácticas que han perpetuado su funcionamiento y hacen posible su pervivencia en un marco institucional. Por esta razón, incluir la crítica de sus preconceptos es una alternativa ante la dificultad de educar para las identidades de género en equidad, dentro de espacios no formativos como la familia.

Luego de hacer el tránsito por la crítica a la escuela y a su institucionalidad, se debe señalar la escuela como un lugar para los cambios, puesto que se ha demostrado su efectividad en cuanto a la institucionalidad de lo que difunde, su relación con la ciencia y, la posibilidad de que ella geste una transformación simbólica. La crítica considera que han sido sistemas de eternización y no de innovación, y que en sí misma, ella ha *"contribuido a aislar más o menos completamente de la historia las relaciones de dominación masculina"* (Bourdieu. Op. Cit., p. 105), como las demás instituciones que hacen parte del sistema de la *sociodicea.*

La actualidad demuestra grandes avances en la participación femenina, su inclusión en el mundo laboral, el aumento de los niveles de escolaridad y el empoderamiento de su figura en procesos decisivos. *"Significa que las mujeres están instaurando un tipo de sociedad cuya novedad principal reside justamente en que han pasado del papel de consumir al de producir una organización social, representaciones culturales, ideología"* (Touraine. Op. Cit., p. 101). Sin embargo, es innegable que el rezago es vigente en el contexto escolar, y en la vivencia podemos observar que las relaciones de preeminencia patriarcal están vigentes. Niños de ambos géneros llegan a la escuela, a replicar las prácticas domésticas en las cuales se han desenvuelto y privilegian.

Hasta ahora, hemos presentado avances en los postulados al respecto del género como construcción histórica, cultural y social, pero para nuestro análisis, es necesario adentrarnos en conceptos que permitan explicar la forma como la asignación de roles es efectiva en la vivencia y en la transmisión social, y cómo la creencia de un *"deber ser"* se constituye en una realidad.

Para explicar un orden previamente establecido y construido por las sociedades, Cornelius Castoriadis introduce el concepto de *imaginarios* establecidos como orden, como el *"ser así del mundo"* (1989). Incluso, estando lejos de la realidad, el imaginario fundamenta valores, prácticas y hábitos de una sociedad y ubicados en el marco de la institucionalidad. Para que las relaciones sociales tengan tal efecto, deben ser instituidas y enmarcarse dentro de su orden para poder decir que en efecto, lo son. Este es el lugar del imaginario en el entramado de construcción de la sociedad, la concepción de un sentido del

cual participa el individuo, dentro del cual se identifica, porque se debe señalar que ese orden también es parte de lo que es debido para él.

Esta *"significación social imaginaria"* que se posesiona por encima de su significación individual, por ser compartida por el resto de sujetos con los cuales se constituye como sujeto en sí mismo y está cargado de *"significantes colectivamente disponibles"* (Ibíd., 2013, p. 234). En consecuencia, se identifica a la institución como el cúmulo de construcciones sociales que recibe el individuo y que este entiende como obligadas para llegar a incorporarse en ella. Dentro de este orden social que trae consigo la llamada *"sociedad instituyente"* que se fundamenta sobre lo constituido, la historia, la herencia y que contribuye a lo que se entiende por sociedad, el espacio donde el sujeto se constituye *"interiorizando el mundo y las significaciones creadas por la sociedad"* (Ibíd., 1989), alrededor de los elementos inmateriales que la caracterizan.

Sobre la experiencia cotidiana escolar, en la concepción de género se identifican actitudes y prácticas que reflejan una creencia implícita que refuerzan roles previamente asignados a hombres y mujeres en la sociedad. Así se entiende que para cada uno hay espacios exclusivos, en lo laboral, en lo familiar, en lo académico, y ese orden social parece perpetuado no sólo en la práctica y el lenguaje escolar, sino también en los contenidos con los cuales se enseñan las asignaturas.

Debido a que *"Las instituciones son ciertamente funcionales en tanto que deben asegurar necesariamente la supervivencia de la sociedad considerada"* (Ibíd., 2013, p. 219), se acomodan a la particularidad y responden a las necesidades de la sociedad, e incorporan en forma inconsciente al individuo desde su nacimiento, porque en ella, reposan las *"creaciones de un mundo dado (y) llevan consigo las significaciones imaginarias"* (Ibíd., 1989).

Entonces, el imaginario y las significaciones que se entretejen para constituirlo, son fundantes en una *"sociedad compuesta por elementos inmateriales"* (Ibíd., p. 242). Por eso, junto a las significaciones están los símbolos que son las representaciones de ese significado, para vincularlos con la idea que se tiene de aquellas. En seguida, aquí encontramos un punto de enlace con los estereotipos y prejuicios que plantea Bruno

Mazzara, puesto que los conceptos sociales están constituidos por imágenes establecidas de manera conjunta, de los cuales se nutren las nociones que compartimos como individuos, de tal manera que hacen parte de las formas de entender y darles un orden a los hechos sociales.

De esta manera, surgen los estereotipos que son esas imágenes y/o códigos que sintetizan una manera de entender la realidad o alguno de sus aspectos, son el *"núcleo cognitivo del prejuicio"* (1998), que obedece a una valoración, a un juicio previo a la experiencia, que puede ser negativo o positivo y que ha llegado a los sujetos mediante impresiones ajenas o propias. En la práctica, llega a ser una *"tendencia a pensar (y actuar), de forma desfavorable frente a un grupo (disposición que se apoya), en la convicción de que ese grupo o categoría posee en forma muy homogénea, los rasgos que considera negativos"* (Ibíd., p. 16).

Esta organización hace parte de una aparente necesidad humana de categorizar y de simplificar la realidad, lo cual implica la exaltación de valores y prácticas por medio de los cuales se concreta el entramado social: *"opera como un conjunto articulado/a y en los ámbitos estructurales (economía, política, religión, cultura, normatividad) y, en los comportamentales de la vida cotidiana (usos del cuerpo, prácticas sexuales y de crianza, hábitos sociales, roles)"* (Ruíz. Op. Cit., p. 39), y que para el caso, son *"arbitrarias, pero funcionales"* (Ibíd., p. 40).

Así como se complementan en su establecimiento, es necesario develarlos en su funcionamiento, aunque el proceso parte de *"uno de los caracteres distintivos de los estereotipos es su relativa rigidez, por la que tienden a permanecer invariados a través del tiempo y resultan difícilmente modificables, lo que sin duda obstaculiza en gran medida la atenuación de los prejuicios"* (Mazzara. Op. Cit., p. 76).

El aterrizaje de estereotipos y prejuicios depende de las condiciones sociales de los grupos que dentro de sí, van generando procesos de identidad y de reconocimiento. Por esta razón, mostramos favorabilidad a las características del grupo al cual pertenecemos y a los valores que exalta nuestra colectividad, lo cual privilegia la identidad de los grupos para sí mismos, reforzando una percepción negativa hacia el otro. Así como en la escuela, se

vivencia la diferencia en los roles de género, para hombres y mujeres han persistido las prácticas hegemónicas y siguen exaltándose socialmente. Son *"las características exactamente apropiadas para sostener la función social reservada a los dos sexos"* (Ibíd., p. 22).

En forma conjunta, la escuela hace un aporte importante a los procesos de socialización porque acoge a los sujetos desde el inicio de su vida social y es en ella, donde reciben y elaboran las primeras impresiones de las colectividades y asumen según su identificación, roles que aportan al orden establecido, y se inscriben en un *"deber ser".* Estereotipos y prejuicios alimentan el establecimiento de los imaginarios porque influyen en la conformación de ese orden, de lo que consideramos como verdad, aquellos que *"inciden con más fuerza en nuestra imaginación o que se corresponden con nuestras necesidades"* (Ibíd., p. 10).

Además, se anclan en forma arraigada en las sociedades, a tal punto que hacen parte del saber común de los individuos y del saber que se adquiere dentro de las instituciones por donde debe pasar para complementar sus procesos de socialización. Por tal razón, en la escuela reconocemos un escenario apropiado para transformar un orden que ha privilegiado algunos actores sociales, y que asume como natural, apartar a otros porque ha sido tradición vivirlo así.

Como hemos venido señalando, la construcción de género es permanente, cultural e institucional y puede articularse con prácticas y contenidos escolares cuando se trata también del campo científico, con el fin de materializar críticas y acciones que reflejen en los estudiantes, su capacidad para actuar como sujetos con agencia. Esta investigación se acoge a un concepto de género que se ubica en discusiones contemporáneas, así como en las particularidades que han mediado su construcción y que la alimentan siempre, mediante prácticas innovadoras en la enseñanza.

3.2.6 La escuela como marco institucional

Fernando De Azevedo, pionero en el campo de la educación, en su trabajo *Sociología de la Educación,* destaca la escuela como una *"cosa social",* en la misma medida que lo es

la religión, el lenguaje o las ideas. En consecuencia, es susceptible de estudios sobre su funcionamiento y sus propósitos, como impronta de una sociedad en un momento específico. Así mismo, toma como referente a Durkheim que emprende un camino desde la sociología positivista al campo específico de la investigación en educación, haciendo de esta un objeto de estudio sensible al método propiamente sociológico.

Por ser la escuela, la institución propia de la educación, históricamente se ha planteado la pregunta por su función, por el encargo social al cual debe responder según su contextualización y las expectativas de una sociedad que pretende transmitir saberes y valores que considera centrales para sus sujetos

> *Haciéndolos semejantes para asegurar su cohesión interna y la continuidad del grupo como tal, así como su crecimiento. Todas las sociedades hacen grandes esfuerzos en ese sentido y, en todas ellas se realiza ese fenómeno que consiste en la transmisión, por medio de las generaciones adultas, de sus tipos de cultura y de sus modos de vida a las generaciones que van surgiendo y que, a medida que crecen, van siendo asimiladas a la vida y a las condiciones sociales del grupo* (2013, p. 40).

De esta manera, además de aportar al establecimiento de un saber compartido para conservar el orden de una colectividad, *"Distribuir conocimiento, transmitir valores, formar ciudadanos, capacitar para el trabajo, contribuir al desarrollo de la sociedad son algunas de las funciones que surgen cuando pensamos en la escuela"* (Gvirtz, 2007, p. 40).

En concomitancia con la modernidad, como se ha entendido, la escuela fue concebida como *"una agencia de socialización en una agencia de socialización en una sociedad que no separaba la ciudadanía de la educación"* (Touraine, 1997, p. 247). Así, los objetivos centrales eran:

1. *Liberar al niño (o al recién llegado a la sociedad) de sus particularismos y elevarlo, gracias a su propio trabajo y a las disciplinas formadoras que se le imponían, hasta el mundo de la razón y el conocimiento, el dominio de los medios de razonamiento y expresión (…)*
2. *Afirmación universal del valor de la cultura, e incluso de la sociedad donde vivían el niño o el joven adulto educando. Lo que llamábamos paideia (herencia de Grecia) o Bildung (creación del pensamiento alemán) desborda ampliamente la adquisición de los conocimientos positivos o la socialización, es decir, el aprendizaje de los roles sociales (…)*
3. *El tercer principio era que este doble esfuerzo de liberación de la tradición y ascenso hacia los valores estaba estrechamente ligado a la jerarquía social (…) la escuela quiso seleccionar a los individuos más trabajadores, los más capaces de pensamiento*

> *abstracto y devoción a los valores a la vez universales y nacionales.* (Ibíd., pp. 274-276).

En época más contemporánea, luego de la segunda guerra mundial, Gvirtz señala que los debates en la última mitad del siglo XX en lo que respecta a la mirada de la educación y de la escuela, se centraron en dos corrientes: las teorías del consenso y las teorías del conflicto:

> *Quienes abrevan en la primera de estas corrientes, la escuela –o más bien el sistema educativo- tendrá como principal función la socialización de los sujetos para favorecer su integración a la vida social. Para los que adhieren a la segunda de estas corrientes, la escuela es un escenario de lucha social que ocurre más allá de su seno, por lo que las formas que ella asume traducen las modalidades que presentan las relaciones de dominación* (Gvirtz. Op. Cit., p. 276).

Esto no quiere decir necesariamente que los autores que se inscriben en las teorías del consenso desconozcan el conflicto, sino que lo identifican como un aspecto ilegítimo en sociedades armónicas. Fundamentan la escuela desde su labor socializadora, y desde una mirada positiva de la educación, así como desde sus esfuerzos para integrar los sujetos a la vida social y a la capacidad de movilidad económica que debía garantizar la escolarización en sus diversos niveles, de tal manera que esa era la medida como se referenciaba el éxito o el fracaso de un sujeto: *"la discusión giraba en torno a la contribución que la educación podía realizar al crecimiento y al desarrollo social"* (Ibíd., p. 63).

Por tal motivo, la extensión de la escuela empezó a verse como un elemento de desarrollo, y se incorporó en las políticas de progreso económico que impactaron países con bajos niveles de educación *"y el capital humano se consideró un factor para el crecimiento social que se refiere a las implicancias económicas del hecho educativo. La educación es considerada uno de los factores que permiten explicar y potenciar el crecimiento económico"* (Ibíd., p. 71).

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA Corrientes pedagógicas a partir de la segunda mitad del siglo xx	
TEORÍAS DEL CONSENSO	TEORÍAS DEL CONFLICTO
• Funcionalismo tecnológico. • Teoría del capital humano. • Influencia política en Latinoamérica. • La pedagogía por objetivos: la preocupación por la eficiencia en la escuela.	• Corrientes neoweberianas. • Corrientes crítico-reproductivistas: - Teorías de la reproducción cultural. - Teorías de la reproducción económica.
LAS NUEVAS CORRIENTES PEDAGÓGICAS • La teoría de los códigos educativos. • Reproducción y resistencia. • La escuela como proceso inconcluso.	

Fuente: Ibíd., p. 64

En respuesta al apogeo de las teorías del consenso que tuvo lugar entre los años 50 y 70 del siglo XX, los teóricos del conflicto consideraron que es parte del correr de las sociedades, y la escuela, un escenario que refleja diferencias sociales que refieren *"relaciones sociales de dominación"* (Ibíd., p. 66), e identifican la difusión de la educación como parte de un proceso de expansión económica que se reproduce en los mecanismos escolares legítimos que se convierten en cánones culturales de dominación, tal como sostiene Bourdieu (Op. Cit.), y consideran que la educación está condicionada por el desarrollo, según los principios del crecimiento económico: *"Centran su atención en el análisis sobre las formas en que la educación contribuye a una diferencial y desigual distribución del poder entre grupos o sectores sociales. Los autores de esta corriente coinciden en señalar que la educación es un escenario de lucha en el que los sujetos pujan por mantener su posición social"* (Ibíd., p. 81).

Tiempo después, emergen las nuevas corrientes pedagógicas que toman elementos del consenso y del conflicto, para adicionar a sus campos de estudio, lo que sucede en la cotidianidad de la escuela y los elementos que en esos campos influyen, tales como las políticas educativas, las relaciones docente-estudiante y el currículo. *"Tanto la teoría del capital humano como las propuestas inscriptas en lo que hemos denominado las teorías del conflicto, hasta ese momento, no habían centrado su interés en aquello que sucede concretamente en las instituciones"* (Ibíd., p. 89). Se volcó la mirada entonces, en elementos que influían en el transcurrir de la escuela y que esta a su vez, les imprime sus

particularidades porque tienen dinámicas propias que determinan los resultados de una práctica que se pretendió sistemática y uniforme.

Es importante volver sobre la teoría del capital humano porque significó un lugar importante para la manera de entender la educación en el desarrollo: *"su planteamiento central se basa en que la educación repercute en la calificación y, por lo tanto, en los ingresos futuros de las personas"* (Acevedo, Zuluaga y Jaramillo, 2008, p. 123), ideas que permearon con rapidez los sistemas de gobierno, los cuales empezaron a plantear la posibilidad de ampliar los sistemas educativos que dejó como herencia, incluso en la actualidad, la idea de que la educación: *"genera unos diferenciales ingresos entre las personas más y las menos educadas"* (Ibíd.), que en relación con el crecimiento económico, es uno de los postulados clásicos de la movilidad social de la educación,

Después empezó la inquietud por lo que se enseña, en relación con lo que se debería enseñar, y en la manera como estos saberes se llevaban a los estudiantes. De tal manera que la práctica educativa, los procesos invisibles que pueden darse en la clase donde los mensajes que transmiten van más allá de lo literal pero se enmarcan en lo legítimo, en repeticiones que han servido para construir no solo un saber disciplinar, sino para mantener una cohesión social como afirma De Azevedo (Op. Cit.), y más adelante lo hará Bourdieu (Op. Cit.), en el marco de su teoría de la reproducción, señalando a la escuela como un escenario para conservar las relaciones de poder junto con la familia y la iglesia, destacándola como el lugar de las concepciones aceptadas, culturales: *"la atención a las lógicas particulares que se desarrollan en la escuela y, por lo tanto, la consideración de la acción humana en términos de praxis han derivado en la necesidad de pensar en la escuela no sólo como espacio de reproducción, sino también, y especialmente, como espacio de resistencia a esa reproducción"* (Gvirtz. Op. Cit., p. 93).

De esta manera, lo plantea Giroux (1992), cuando sostiene que la escuela misma, como espacio de reproducción en beneficio de una sociedad dominante, pueda gestarse como espacio de resistencia, y pone como principal referente la escuela de Frankfurt y con ella, una crítica a la racionalidad positivista imperante en las ciencias y en los sistemas educativos a los que se enfrentaron.

Así, educación como referente de la teoría crítica, tal como la hemos venido caracterizando, es esta constante revisión teórica donde emergen fenómenos o elementos que se habían invalidado. De tal manera que no se queda en la observación y es propositiva porque en su aspecto crítico, busca develar lo que la teoría no ha alcanzado, lo mismo que establecer esas posibilidades del conocimiento en un contexto específico. La teoría crítica de la educación plantea alternativas para identificar hegemonías en el orden social y para que dentro de la escuela, surjan respuestas orientadas a visibilizar los discursos, las prácticas, el saber del cual son portadores y con el cual han contribuido a una cultura, unos sectores que antagonizan los procesos sociales para hacerlos así, gestores de su propia realidad dentro de la cual pueden hacer su resistencia.

Al referirse a las teorías de reproducción observa: *"ellas rechazan los supuestos de que las escuelas son instituciones democráticas que promueven la excelencia cultural, que el conocimiento está exento de valoración, y los modos objetivos de instrucción. En lugar de esto, las teorías de reproducción se enfocan en cómo el poder es usado para mediar entre las escuelas y los intereses del capital"* (Ibíd., p. 105).

En ese orden de ideas, la reproducción es una posibilidad para analizar las relaciones culturales dentro de las cuales está inmersa la escuela como un *"sitio social*", y la resistencia debe entenderse como una forma de rechazo: *"creo que la resistencia tiene que ser situada en una perspectiva o racionalidad que tome la noción de emancipación como interés guía"* (Ibíd., p. 145). Encontramos entonces, que sus postulados guardan relación con el objetivo de la presente investigación, en tanto reconoce la necesidad de hacer visibles sectores de la sociedad que han sentido en mayor medida, el peso de la dominación y de la reproducción cultural. Así lo caracteriza Giroux en términos de Bourdieu: *"los estudiante de las clases trabajadoras, las mujeres, los negros y los otros necesitan afirmar sus propias historias por medio del uso del lenguaje, de un conjunto de relaciones sociales y de un cuerpo de conocimientos que críticamente reconstruyan y dignifiquen las experiencias culturales que conformen un tejido, textura e historia de sus vidas cotidianas"* (Ibíd., p. 62).

Parafraseando a Giroux, la apuesta de esta investigación radica precisamente en la reconstrucción y en la dignificación de esas experiencias culturales que les permitan a los estudiantes, retomar sus vidas cotidianas por medio de un cuerpo de conocimientos, para el caso, desde las ciencias sociales, y una propuesta de didáctica no parametral que les posibilite articular crítica y transformación frente a realidades sociales, culturales, históricas y/o de desigualdad de género, en provecho de la institucionalidad escolar y de su capacidad transformadora.

Es más, en la incursión de los avances de género, Giroux reconoce la importancia de haber avanzado al punto de permear la educación, y destaca en ellos, la posibilidad de generar una ética y una moralidad desde la escuela, porque desafían la ideología y la práctica del sexismo (Ibíd.), que sería de suma importancia en la construcción de una teoría crítica.

Entendemos la escuela como una construcción e institución social, y sabemos que en ella intervienen no solo la familia que es el referente inmediato del sujeto, y la religión, sino que el género se encuentra con todo un engranaje, presto a imponer parámetros de identidad. Bourdieu también lo caracteriza como una manifestación cultural que ocurre en la especificidad del tiempo, cuando se desarrolla y justifica en el marco donde se desenvuelve, de tal manera que es funcional y empieza con la distinción, y se aprende en acciones de formación que no son pedagógicas y que dotan de sentido las prácticas cotidianas y, por lo tanto, son naturalizadas (Bourdieu. Op. Cit.).

Al referirse a Bourdieu, Giroux menciona la teoría de la reproducción cultural cuyo escenario es la escuela; ella *"y otras instituciones sociales legitiman y refuerzan los sistemas de comportamiento y otras disposiciones basados en las diferencias de clases por medio de un conjunto de prácticas y discursos que reproducen a la sociedad dominante existente"* (Giroux. Op. Cit., p. 64).

Para ubicar a Bourdieu en el marco de la escuela y del sistema educativo, es preciso decir que los entiende como un modelo arbitrario y de inculcación, mediado por una acción pedagógica que representa un poder simbólico que no es necesariamente la fuerza, y que

produce un efecto pedagógico que responde a unos intereses de grupos o clases sociales que se imponen culturalmente para generar pertenencias e identidades: *"esta cultura debe su existencia a las condiciones sociales de las que es producto y su inteligibilidad a la coherencia y a las funciones de la estructura de las relaciones significantes que la constituyen"* (Bordieu y Passeron, 2009, p. 48), y en la reproducción del orden cultural, reside la escuela.

Por su parte, Touraine en su crítica a la escuela tradicional, lanza la propuesta de *la escuela del sujeto*, enmarcada en los valores democráticos, de comunicación y laicos propios de la modernidad, que la entienden en un contexto rebosado por los medios de comunicación y separada de la familia, que está por encima del pensamiento racional y de la socialización que marcó la educación clásica que inculcaba lo científico a la vez que lo nacional, identificando el sujeto en la educación a ella misma, como un proceso en doble sentido, individual y colectivo. De esta manera, en el centro se pone el sujeto, su particularidad y lo que se le debe ofrecer:

> *La escuela debe reconocer la existencia de demandas individuales y colectivas, en vez de creer que antes de encarar la socialización del individuo éste es un salvaje. El niño que llega a la escuela no es una tabla rasa sobre la cual el educador va a inscribir conocimientos, sentimientos, valores. En cada momento de la vida, el niño tiene una historia personal y colectiva siempre dotada de rasgos particulares* (Ibíd. 1997, p. 248).

Como vemos, la propuesta se opone a la educación clásica, en tanto revierte el camino de llevar lo universal a lo particular, viabilizando el sujeto para su adaptación a la generalidad desde sus propias necesidades o inquietudes y en esa medida, la capacidad que más debe desarrollarse es la de ser sujetos.

Cuando la educación y la escuela, empiezan a ser parte de la lógica de oferta y se inserta en la dinámica económica, pierde su objetivo de socialización y de reivindicación de la libertad del sujeto. Así, el marco de las teorías de consenso en su lógica por la cobertura de la educación y esta como parte del crecimiento económico, contribuyeron al olvido del sujeto en la escuela, como Giroux lo señalaría al decir que la escuela pierde sentido, en tanto está al servicio del capital, lo cual la ha llevado reforzar las prácticas de reproducción.

Esta investigación propugna por una escuela que destaque el sujeto como parte de una colectividad y sus proyectos de crecimiento, donde logre identificarse y participar con unos objetivos que a su vez, lo reconozcan en su ser y su saber particular, puesto que además de la difusión de un conocimiento científico, *"también tiene una función de educación que consiste a la vez, en alentar la diversidad cultural entre los estudiantes y en favorecer las actividades a través de las cuales se forma y se afirma su personalidad individual"* (Ibíd., p. 281).

Sabemos que la escuela como institución de socialización, aunque conserva una parte significativa de su organización original, ha sido rebosada por la sociedad actual, caracterizada por la movilidad social, por políticas que la vincularon estrechamente con los aparatos productivos y por la influencia de los medios de comunicación, entre otros factores, y reconocemos las posturas pesimistas de Bourdieu y de Touraine frente a ella como institución, pero es necesario contribuir a una escuela que en el mejor sentido de Giroux, sea resistencia a la cultura dominante de la masculinidad como hegemonía, y que permita a sus sujetos, en nuestro caso, construir conceptos y saberes individuales y colectivos más cercanos a su realidad.

3.2.7. La didáctica como posibilidad de transformación de la enseñanza y de la escuela. ¿Cómo superar las prácticas pedagógicas tradicionales en la enseñanza de las ciencias sociales?

En este orden de ideas, la didáctica debe emprender un proceso de transformación, un cambio que se relaciona con las maneras de llevar el saber a los estudiantes, de tal manera que es tarea pendiente, acercarnos a la didáctica como camino educativo que puede conducir a cambios significativos en los modos de enseñar como tradicionalmente se ha entendido, que es en el marco de una relación profesor – estudiante en función de la transmisión de un conocimiento formal, y en la dirección de una manera de entender la enseñanza como un ejercicio propositivo, que ponga al profesor en la labor de innovar, de investigar, que dé la cara a los desafíos de las ciencias sociales de la actualidad y que además, solvente las dificultades que hemos venido planteando.

Al respecto, señalaremos algunos antecedentes: las discusiones acerca de la naturaleza de la didáctica como saber, ha pasado por diversos estadios. Porlán (1998), se ubica en la pugna entre las ciencias experimentales y las ciencias sociales, siendo la primera el asidero de la didáctica, puesto que el valor del positivismo daba primacía a las disciplinas que pretendían difundir su conocimiento, y aquella se pensó para divulgar el saber de estas ciencias. Por tal motivo, inicialmente fueron concebidas en el seno de la educación científica (Ibíd.). Con el paso del tiempo y el posicionamiento de las ciencias sociales, en la década de los años 70 del siglo XX:

> *En el ámbito didáctico general, se produce un movimiento de crítica a los enfoques de investigación estadístico-cuantitativos y a los modelos simplificadores que consideran que la enseñanza causa aprendizaje, modelo proceso-productivo (Guba, 1981; Pérez Gómez, 1983; Contreras, 1991; Porlán, 1998). Se resaltan por contraposición, los enfoques holísticos y situacionales, se proponen metodologías cualitativas y de estudio de casos y se comienzan a valorar los significados construidos por profesores y estudiantes como variables mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (Shavelson y Stern, 1981; Yinger y Clark, 1982; San Martín, 1984; Pérez Gómez y Gimeno, 1988; Porlán, 1998). (Porlán. Op. Cit., p. 177).

Ya para los años 80 del mismo siglo XX, *"empieza a abrirse camino la idea de una enseñanza de las ciencias para todos los ciudadanos como medio para democratizar el uso social y político de la ciencia"* (Ibíd., p. 178), pues la crisis de la racionalidad cientifico técnica, había tenido una fuerte influencia en las postulaciones de la educación.

Al respecto, Joan Pagés, propone una temporización de las tendencias curriculares como contenedoras de los procesos en didáctica de las ciencias sociales, y señala que el currículum técnico fue el modelo predominante por un tiempo considerable, y que su principal objetivo de enseñanza era *"la transmisión de los valores tradicionales, hegemónicos (...) por un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en la transmisión verbal de conocimiento"* (1994, p. 105), caracterizado por el conductismo y por la negación de aspectos individuales de la persona, de tal manera que en esa misma línea se encontraba la formación del docente, hacia el predominio técnico y sin la necesidad de un saber didáctico.

Luego, surge el currículum práctico, en un contexto de entreguerras y hasta entrada la década del 70 del siglo XX con una intención diferente, porque pretendía visualizar las

problemáticas e intereses de los estudiantes: *"El acento deja de estar situado en la formación de una conciencia civico-patriótica (…) El conocimiento, por lo tanto es un medio de desarrollo personal y no se concibe como una finalidad en sí mismo ni como un medio para intervenir en la sociedad* (Ibíd., p. 89).

Es así como los métodos empiezan a tomar fuerza en los planteamientos pedagógicos, y las posturas consideran que el saber disciplinar del profesor, se fortalece en los procesos escolares. Así, llegamos a la manera actual de entender la didáctica como la encargada de estudiar *"un campo o área de conocimientos particulares, los fenómenos de la enseñanza, las condiciones de transmisión de la cultura"* (Ibíd., p. 117).

La controversia por el estatuto epistemológico de la didáctica continuó, pero superando el campo de disciplina emergente. Hoy sabemos que constituye una ciencia pedagógica (Soto, 2012, p. 2), pues cuenta con los componentes principales *"objeto de estudio, objetivo principal, función esencial de la ciencia, cuerpo teórico de la ciencia y métodos específicos para su investigación"* (Ibíd., p. 4).

En este sentido, se puede identificar con este concepto: *"Toda ciencia abarca un sistema de conocimientos acerca de aspectos determinados de la realidad objetiva. Tales conocimientos se van acumulando y se van perfeccionando históricamente, teniendo todos ellos un amplio significado desde el punto de vista social"* (Ibíd.).

Por consiguiente, la didáctica está llamada a las transformaciones de la escuela. Entonces, ¿qué caracterizan las prácticas novedosas en la enseñanza de las ciencias sociales? Pues bien, en especial, un cambio en los métodos que utilizamos en el aula con nuestros estudiantes, para descentrar ese conocimiento y hacerlo práctico: *"los contenidos son útiles en la medida que sean susceptibles de ser manipulados por los estudiantes"* (Prats, 2001, p. 13), es decir, que esa información debe ser asumida en el proceso, como el insumo sobre el cual se trabaja y el eje que debe alimentarse: *"Consideramos la didáctica de las ciencias como una disciplina práctica emergente que se incluye en el campo más amplio de las ciencias de la educación (…) El objeto de estudio de la didáctica de las ciencias son los sistemas de enseñanza-aprendizaje, en tanto que en ellos se aborden fenómenos materiales y naturales"* (Porlán. Op. Cit., p. 178).

Culminada la discusión y aclarada la naturaleza científica de la didáctica general, pasaremos a profundizar en lo que Soto llamaría *"didáctica especial"* (2012), igual que Pagés (1994), o lo que Pratz llamaría *"didáctica específica"* (2003), referidas a los métodos de enseñanza de una ciencia en particular.

Para el desarrollo de la didáctica específica de las ciencias sociales, Guitián (2008, p. 108), señala que se debe potenciar las siguientes competencias en la formación de docentes, las cuales se enmarcan en la enseñanza de un área interdisciplinar:

- *Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas*
- *Conocer la Historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas*
- *Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares*
- *Conocer los desarrollos teóricos – de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes*
- *Transformar los currículums en programas de actividades y de trabajo y adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos*
- *Conocer estrategias y técnicas de evaluación propias del área, entendiendo la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo*
- *Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el hábito de la especialización cursada*
- *Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones*
- *Conocer y aplicar metodología y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación*

Además, desde la perspectiva de la problematización, una didáctica que responda a las demandas sociales, se distingue por comprender que los aprendizajes tienen un valor no solo académico, sino que debe hacerlo comprensible a la vivencia de estas realidades, de manera que guarden relación con su experiencia de la cotidianidad, y sean sensibles a los cambios de estas sociedades.

De suerte que entendemos que la didáctica es *"la que nos permite ese ser y hacer en contexto, desde una perspectiva de formación a conciencia del estudiante, no sólo a nivel cognitivo sino que también, trabajando valores y principios, dándole la oportunidad al sujeto de afianzar su seguridad personal* (Sánchez, 2008).

Así, es evidente que las prácticas educativas, lo mismo que las discusiones epistemológicas en educación, son marcadas por las demandas históricas que a la vez que las ciencias sociales han tomado diferentes direcciones porque superan el contexto de la modernidad y se caracterizan por su inestabilidad y constante reformulación, de manera que los postulados que obedecen su enseñanza, han pretendido acoplarse a sus modificaciones, incluso en la escuela: *"La finalidad de la didáctica de las Ciencias Sociales consiste, por lo tanto, en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza (…) sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscar soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica"* (Pagés. Op. Cit.).

El maestro, sin importar cuál sea su preferencia de modelo de enseñanza, se ve en el deber de someter su conocimiento disciplinar a constante revisión, configurándose como maestro investigador (Porlán. Op. Cit.), o como bien lo mencionaría Pratz (Op. Cit.), profesor/investigador, familiarizado con el manejo y clasificación de fuentes para el desarrollo de sus clases, con amplias propuestas para captar el interés del estudiante y acercarlo a la sugerida manipulación de ese saber en ciencias sociales, objeto de enseñanza.

De la misma manera, los postulados de la didáctica problematizadora invitan a una actitud investigativa sobre la duda como una acción en la práctica del ejercicio educativo de una indagación constante que relacione *"lo que se enseña y lo que se aprende"* (Sánchez. Op. Cit.).

Entonces, entendemos que la didáctica ha posesionado su saber, sobrepasando la frontera de la disciplina y posicionándolo como una ciencia pedagógica ocupada en estudiar los métodos con los cuales se lleva el saber a los estudiantes en el aula, y esta a su vez, debe guardar relación de sus objetivos con el contenido y el método, para engranar debidamente los procesos educativos y de enseñanza.

Al mismo tiempo, es valioso hacer entender el saber en las ciencias sociales como un elemento de conocimiento social, que les permite a los estudiantes ver su propia realidad desde diversas perspectivas, por su carácter interdisciplinar y como una habilidad propia de la inteligencia social, que debe servirles para sus construcciones individuales y colectivas. Propugnamos por *"una didáctica centrada en el sujeto, en sus capacidades de intervención*

y transformación del mundo social que habitan" (Carretero. Op. Cit., p. 121), así como lo plantea también Touraine (2007. Op. Cit.).

Por lo tanto, las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales se modifican porque empoderan a los estudiantes y reconocen en ellos, la capacidad de actuar y de construir con base en su habilidad y su discernimiento social; empoderan a los maestros porque se reivindican como investigadores y formadores de investigadores que reconocen en el aula de la escuela, un lugar para la documentación propia de las ciencias sociales.

Además, reconocen en estos espacios, la confluencia de saberes históricos informales sobre los cuales se puede y se debe trabajar para complementar y confrontar el saber formal, al tiempo que abre caminos a discusiones, posibilidades de análisis interdisciplinar en el cual intervienen postulados de diversas ciencias sociales para acompañar temáticas de la historia que es una de las posibilidades de la investigación; hacer estudios interdisciplinarios propios de las ciencias sociales desde una perspectiva histórica en las temáticas:

> *Se trata de concebir el conocimiento histórico también como una posibilidad de comprender las sociedades actuales, sus conflictos, sus dinámicas intersectoriales y las posiciones de sus actores políticos y sociales poniéndolas en vínculos con aquella sociedad pasada estudiada (…) En definitiva, para que los estudiantes se conciban como parte de un presente histórico que no es dado naturalmente, sino construido y forjado en el devenir de los conflictos históricos, y en el cual pueden ser activos protagonistas* (Carretero. Op. Cit., p. 121).

Que lo visualice como portador de un saber y como posibilidad de cambio social en un contexto que así lo *requiere "para que los estudiantes se conciban como parte de un presente histórico que no es dado naturalmente, sino construido y forjado en el devenir de los conflictos históricos, y en el cual pueden ser activos protagonistas"* (Ibíd., p. 123).

En cuanto a los medios, las bases de datos disponibles permiten acceder incluso a documentación oficial, entrevistas, revistas, diarios, museos que hacen parte del acervo histórico al cual se puede acceder a través de bases de información, y que en años pasados, no fueron referentes escolares, de tal manera que en el aula, pueden confluir diversas fuentes de consulta; son procesos que los llevan a establecer unas pesquisas y conjeturar acerca de fenómenos específicos para al final, responder a preguntas como ¿se parece a lo

que pensaba? ¿Es diferente a lo que me explicaron en la casa? ¿Qué lección nos deja para el presente? ¿Cuáles han sido sus repercusiones?

En este contexto, la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia debe dejar atrás la recitación de fechas y personajes inconexos que parecían haber actuado en historias distintas y sobre todo, ir en dirección de la articulación de los diversos saberes de las disciplinas. La creciente oferta de información es una oportunidad para consultar diferentes fuentes que permitan hacer un seguimiento sistemático para construir y reconstruir un fenómeno desde diferentes puntos de vista, y en esa misma medida, posibilitar que dentro de su enseñanza se geste un aprendizaje que refleje situaciones cotidianas para que sea significativo y tenga el alcance de plantear alternativas a algunos órdenes sociales establecidos, hacia un sujeto consciente de su participación en la historia y en la construcción de identidades, en este caso, de género.

Porque en la tradición de la enseñanza, reconocemos un riesgo y es que *"La situación escolar, en especial en las categorías sociales y las zonas más desfavorecidas se degradan con tanta rapidez que predominan las reacciones defensivas, la principal de las cuales consiste en desechar casos difíciles y reforzar la homogeneidad social en la escuela"* (Touraine. 1997. Op. Cit., p. 285), como es el caso de la escuela en nuestro contexto que por su masificación, ha optado por la uniformidad en la formación, que soporta la conservación de los roles de género y a la escuela como escenario de reproducción cultural.

De tal manera, que es necesario que los roles al interior de la escuela se modifiquen porque *"el docente se considera conocedor de la única manera adecuada de enseñar que consiste en hacer comprender una verdad objetiva, mientras que los estudiantes abordan los otros aspectos de su vida a través del juego, el alboroto colectivo, el sueño despierto, el fracaso escolar"* (Ibíd., p. 284), dado que hacen ver el ejercicio educativo, aun desarrollándose en el mismo lugar, como un conjunto de hechos aislados e inconexos en donde discurren actores que no guardan relación entre sí, porque lo que quiere llevar el maestro a su estudiante y que considera parte de un saber científico o académico, es diferente a lo que el segundo entiende, dado que su expectativa no se relaciona como el saber que imparte la escuela.

Así que es necesario que la escuela medie esos conocimientos informales que reciben los sujetos de forma cotidiana, y los formalice por medio de procesos de enseñanza comprometidos con la investigación y por eso, la propuesta es una didáctica que acerque a los estudiantes a esa formalización y genere en ellos, la expectativa de modificar, de reevaluar esa lectura de la sociedad. Maestro y estudiante se complementan en este esfuerzo, porque el primero lidera los procesos disciplinares, creando en el segundo, la motivación y la necesidad de manipular esa información y de hacerla tangible en su propia particularidad.

En consecuencia, la didáctica convoca a emprender un proceso de transformación que se relaciona con las maneras de llevar el saber a los estudiantes, así que es tarea pendiente acercarnos a ella como camino educativo que puede conducir a cambios significativos en los modos de enseñar y como marco de una relación profesor – estudiante en función de la transmisión de un conocimiento formal, orientado a entender la enseñanza como un ejercicio propositivo.

3.2.8 La didáctica no parametral, una posibilidad

Además de contar con el enfoque problematizador que hemos venido caracterizando como afín a los objetivos de la investigación, hemos optado por complementarlo con la didáctica no parametral con enfoque crítico, que tiene origen en lo que se ha llamado Didáctica Problematizadora e Integradora del grupo de estudios, Teoría de la enseñanza en el contexto histórico social actual (TECHSA), de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén (Argentina).

La propuesta parte de una realidad educativa que ha venido consolidándose en los sistemas casi desde su gestación, y aquí una de las coincidencias teóricas con esta investigación. Se trata del empoderamiento histórico con el cual se ha concebido a las ciencias y a la escuela en América Latina, por lo cual se identifican como antecedentes dos etapas, la colonial y la neocolonial en la gestación del pensamiento y la acción en nuestro contexto. En la primera *"la clave fue la evangelización como instrumento de dominación y penetración cultural en la doblegación de los nativos, sus costumbres y creencias, tanto científicas como técnicas"* (Quintar, 2006, p. 34), que garantizó la penetración cultural y el

triunfo de un sistema de valores impuesto por medio de la culpa y de instituciones que legaron el saber leer y escribir, lo cual representó adherir a la cosmovisión eurocéntrica del mundo.

En la etapa neocolonial y durante el siglo XIX, *"su denominación sugiere una situación de dependencia económica y cultural, así como una independencia desde el punto de vista político; este es el período de la "organización nacional"* (Ibíd., p. 35), y tal como hemos venido señalando, los sistemas educativos hacen parte fundante de la consolidación de la Nación y en sus preceptos, los esfuerzos estuvieron dirigidos a *"civilizar educando al pueblo en el saber universal, es decir, en el conocimiento europeo"* (Ibíd., p. 36), posicionando así a las ciencias, en un sentido de la didáctica clásica de Comenio que pone en el centro la disciplina, y su difusión por medio de su enseñanza enciclopédica.

Al finalizar el siglo XIX y empezar el XX, en México con la Escuela Nacional Preparatoria de Gabino Barreda; en Argentina con la fundación de la Escuela Normal de Paraná por Sarmiento; en Chile, Valentín Letelier con el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, y la Escuela Militar en Brasil, promovida por Benjamín Constant, demuestran que sobre esas bases empieza a construirse la transmisión de conocimiento en un sistema educativo que ha debido adaptarse a los intereses de los modelos económicos y políticos y por lo tanto, productivos como lo señala Quintar (Op. Cit.).

Por lo tanto, el currículo se ha ocupado de resolver la ciencia en la escuela desde lo racional, *"Por eso la racionalidad instrumental, surgió del paradigma científico técnico"* (Portela, 2004), que también es una problemática de la escuela, como hemos venido mencionando, y empieza a desconocerse el valor del proceso porque su importancia la reclama la uniformidad del resultado y no los procesos educativos, sociales o emotivos por los cuales los sujetos de la escuela llegan a un saber.

Por lo cual, históricamente se predica que *"lo didáctico ha quedado "entrampado"* en parámetros que lo determinan como *"recetario de modos de dar clases"* (Quintar. Op. Cit., p. 20), y sobre estas condiciones históricas, se asienta la propuesta y toma algunos referentes como Humberto Maturana (1992), con su teoría de la *autopoiesis*, en la cual afirma la capacidad de los seres humanos para producirse, y en el sentido estricto de la

palabra autoproducirse, desde su autorreferencia que no es más que la vivencia misma cargada de la subjetividad, de la emotividad encargada de superar *"la racionalidad técnica, objetiva y desprovista de emoción en el compromiso del sentir para vivir"* (Quintar, Op. Cit., p. 23). En ese orden de ideas, la energía fundante debe ser la emoción como cimiento de un sistema *autopoiético.*

Por otra parte, Luhman integra las categorías estables en la sociedad de la complejidad y la autorganización, como encargadas de otorgar un sentido y este como capacidad social para tomar decisiones adecuadas en un entorno específico. Es así que los sujetos que la conforman son a la vez, la construcción de sentido y de esta manera, debe entenderse el sujeto mismo y el otro como un productor constante de sentidos y significados. En consecuencia, los procesos históricos de recuperación subjetiva se caracterizan por la construcción de símbolos, sentidos y significados individuales y colectivos, así como el fomento de la *"capacidad de elección"* que es lo que debe garantizar el acto educativo.

Al integrar a Maturana y Luhman, señala: "*para producir cambios transformativos en la vida individual y social se deben provocar rupturas en las estructuras autorreferenciales tanto en los sistemas que nos configuran como seres humanos, como en los sistemas sociales en los que actuamos*" (Ibíd., p. 25).

De Gramsci toma el concepto de hegemonía desde los supuestos del orden político, económico y cultural para construir el antecedente de los sistemas escolares que ha contribuido a un marco de control social como *"el único modo posible de comprensión y acción del y en el mundo"* (Ibíd., 31), en sus maneras de saber y conocer. Por eso se refiere a lo colonial y lo neocolonial, y en ese orden de ideas, es necesario un modo de entender la enseñanza no con el fin de reproducir un sistema hegemónico, sino al contrario, con la intención de vulnerarlo y de incluir formas no hegemónicas del saber.

Luego, en la propuesta se puede vislumbrar el concepto de autonomía, en el sentido que plantea Castoriadis, dado que como sujetos en la historia, estamos en la doble condición de productores y producidos, de tal manera que estamos en capacidad de alimentar la realidad, al tiempo que beber de ella, pero la actualidad nos expone como

sujetos, a poderosas heteronomías que alienan y niegan la posibilidad de *"construcción de sentidos y significados libertarios, autónomos y trascedentes"* (Ibíd., p. 17), que es la apuesta a la cual deben comprometerse la escuela y el ejercicio de la enseñanza.

Zemelman y Castoriadis se integran desde un enfoque cultural, en la medida en que ambos reconocen que la sociedad es donde el sujeto tiene el espacio para establecer su propia identidad, a partir de unos referentes que se han elaborado antes de su llegada y estos referentes se constituyen en lo preestablecido, en el deber ser de determinado contexto, y ambos exhortan para que la acción humana responda desde la conciencia histórica a esos cambios en los derroteros impuestos de manera inconsciente.

Da Silva por su parte, sostiene que sobre el currículo han incidido diversas corrientes teóricas, pero fue concebido en su momento *"como un proceso de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos. El modelo institucional de esa concepción de currículo es la fábrica. Su inspiración 'teórica' es la 'administración científica'"* (1999, p. 4). Por tal razón, en el contenido del currículo identifica un lugar para formar unos sujetos determinados y uniformes, sin dejar de ser un espacio para crear identidades, por lo cual es una cuestión de subjetividad que trasciende el conocimiento.

Así, este enfoque didáctico responde a los postulados iniciales de la presente investigación cuando plantea la persistente preocupación de *"la fragmentación del conocimiento disciplinar; la desactualización y escolarización del conocimiento científico; dogmatización de teorías; disociación entre ciencia, técnica y realidad histórico social"* (Quintar. Op. Cit., p. 21), puesto que como hemos venido señalando, es preciso precisar entre un saber y una realidad de diálogos, si pretendemos incidir en forma propositiva en la transformación de prácticas tradicionales, tendientes a asumir realidades.

En consecuencia, el saber no parametral se concibe como una posibilidad en construcción e inacabada, precisamente porque surgió como respuesta a las posturas deterministas en educación, y entiende este fenómeno social como histórico; por lo tanto, obligatoriamente permanece en movimiento. "*Vale decir, no implica que no existan métodos ni objetivos en lo no parametral, sino que se acepta que sean inestables,*

cambiantes e incluso reemplazables" (Fuentealba, 2012, p. 467), porque la dinámica la determinan los estudiantes con sus inquietudes, el desarrollo de las clases, de hecho, existe una planeación, pero no corresponde estrictamente con lo que se establece en los planes curriculares, sino más bien, se acomoda a la necesidad de analizarse desde diversos puntos de vista, en lo que pueden tardar el maestro investigador y el grupo porque al fin de cuentas, lo que se pretende es establecer conexiones entre el saber disciplinar y la vida cotidiana para llegar a hacer lecturas críticas y formular alternativas, en caso de ser necesario.

CAPÍTULO IV

ACERCAMIENTO A LA PROPUESTA DIDÁCTICA

En este apartado, se pretende profundizar sobre el enfoque didáctico que adelantará esta investigación, teniendo en cuenta que ha sido planteada como una didáctica incluyente, contextualizada y reivindicativa que responde no solo a las necesidades particulares de una sociedad, sino a las demandas de unas ciencias sociales que pretenden solventar y abarcar problemas de los sujetos en su complejidad actual.

Para su desarrollo, se necesita una didáctica llamada a emprender un proceso de transformación en relación con las maneras de conducir un tipo de saber a los estudiantes, en el marco de la relación establecida por la disciplina y el profesor, para entender la enseñanza como un ejercicio propositivo que ponga a las partes en constante diálogo; al profesor en la difícil labor de innovar e investigar, que dé la cara a los desafíos de las ciencias sociales de hoy y que además, rebose las dificultades que hemos venido planteando.

4.1.Caracterización de la didáctica no parametral.

Tal como lo mencionamos anteriormente, nos acompañaremos de un enfoque problematizador que invita a una actitud investigativa sobre la duda como una acción en la práctica del ejercicio educativo de una indagación constante que relacione *"lo que se enseña y lo que se aprende"* (Sánchez. Op. Cit.).

De este modo, los resultados de la experiencia se valorarán con el fin de formular una didáctica alternativa que condense la teoría y la práctica, por eso la articulación de la Teoría Fundamentada con la didáctica no parametral porque el valor de los datos está en la interpretación y en la valoración de interpelarlos por medio de unas categorías investigativas y un entramado teórico establecidos en la formulación y que permite ubicarlos como teoría educativa en este caso, para al final, llegar a la formulación de alternativas, posibilidades visibles gracias al entrecruce de la investigación con la práctica.

Por otro lado, método permite resaltar el valor de la experiencia en el desarrollo de la propuesta no parametral porque el estudiante se convierte en su sujeto agente dado que pone en el centro la vivencia y la realidad de un sujeto que se afecta, que establece una lectura y que se entiende como parte de procesos de construcción social y educativa y de esta manera tiene en cuenta, las experiencias individuales o grupales que constituyen una realidad y las formas de comprenderla para ser expresada por medio de la construcción de teorías según el contexto que se vaya a estudiar.

Por esta razón, hemos optado por la didáctica no parametral con enfoque crítico, cuyo origen en lo que se llamó didáctica problematizadora e integradora del grupo de estudios, Teoría de la enseñanza en el contexto histórico social actual (TECHSA), de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén (Argentina).

La propuesta parte de una realidad educativa que se ha venido consolidando en los sistemas casi desde su gestación, y aquí encontramos una de las coincidencias teóricas con esta investigación, pues se trata del empoderamiento histórico con el cual se han concebido las ciencias y la escuela en América Latina. Por lo mismo y como antecedentes, se identifican dos etapas, la colonial y la neocolonial en la gestación del pensamiento y la acción en nuestro contexto. En la primera, *"la clave fue la evangelización como instrumento de dominación y penetración cultural en la doblegación de los nativos, sus costumbres y creencias, tanto científicas como técnicas"* (Quintar. Op. Cit., p. 34), que garantizó la penetración cultural y el triunfo de un sistema de valores impuesto por medio de la culpa y de instituciones que legaron el saber leer y escribir, lo cual representó la adhesión a la cosmovisión eurocéntrica del mundo.

En la etapa neocolonial que se desarrolla durante el siglo XIX, *"su denominación sugiere una situación de dependencia económica y cultural, así como una independencia desde el punto de vista político; este es el período de la 'organización nacional'"* (Ibíd., p. 35), y tal como hemos venido señalando, los sistemas educativos hacen parte fundante de la consolidación de la Nación bajo los preceptos de la educación, posicionando así a las ciencias en el sentido de la didáctica clásica de Comenio que pone la disciplina en el centro, y su difusión con una enseñanza enciclopédica.

Al finalizar el siglo XIX y empezar el XX, en México, la Escuela Nacional Preparatoria de Gabino Barreda; en Argentina, la Escuela Normal de Paraná de Sarmiento; en Chile, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile de Valentín Letelier, y en Brasil, la Escuela Militar promovida por Benjamín Constant, demuestran que sobre esas bases empieza a construirse la transmisión de conocimiento en un sistema educativo que ha debido adaptarse de los intereses de los modelos económicos y políticos, y por lo tanto productivos, como lo señala Quintar (Ibíd.).

La actualidad demuestra que el antecedente persiste y luego de un siglo marcado por lógicas desarrollistas como tendencias en educación, Inés Dussel presenta un análisis comparativo entre las reformas educativas de Argentina, Uruguay y Chile en la década del 90 del siglo XX, y encuentra que se caracterizan por formulaciones de políticas sobre derroteros económicos internacionales. Señala: *"los tres países parecen incorporar las tendencias internacionales de la incorporación informática, la tecnología y el inglés como saberes necesarios para la competitividad en tiempos de globalización"* (s.f.), de tal manera que en nuestros contextos, los planteamientos curriculares son reflejo de una intencionalidad política de los Estados, y aquellos a su vez, responden a la racionalidad técnica que abanderó la intención de medir la educación durante todo su proceso.

Colombia no fue ajena a esta situación, y comenzó a establecer objetivos propios del racionalismo en la formación de los docentes durante la década de los 70 del siglo XX, cuando se introdujo el *"paradigma conductista del aprendizaje y del análisis de la conducta y con ello la inmersión de la tecnología educativa y el diseño instruccional como la única manera de reconocer lo científico"* (Portela. Op. Cit.).

Para Díaz Barriga[3], el auge de la industrialización como sistema productivo luego del fin de la segunda guerra mundial y años siguientes, implicó que sus postulados llegaran a las instituciones sociales, incluida la escuela que también debía modernizarse, de suerte que toma como referencia el funcionamiento de una fábrica; por su parte, en los estudios curriculares en educación, se desplaza la didáctica y se consolida una *"hegemonía*

[3] Díaz Barriga, Á. (2014). En: Seminario Educación, Currículum y Cultura. Universidad Santo Tomás, 7 de febrero. Bogotá.

curricular", citando a Díaz Barriga en Quintar (Op. Cit., p. 36), esta ola desarrollista puso en boga la pedagogía industrial que por su formulación técnica, representó la negación del aspecto didáctico y se caracteriza por:

- *Una filosofía de corte pragmático*
- *Una visión sociológica centrada en la teoría del capital humano, proyectada en la corriente funcionalista*
- *La comprensión del pensamiento humano, en los postulados de la psicología experimental, científica, corporizada en el conductismo*

Por lo tanto, el currículo se ha ocupado de resolver la ciencia en la escuela desde lo racional, *"Por eso la racionalidad instrumental, surgió del paradigma científico técnico"* (Portela. Op. Cit.), y empieza a desconocerse el valor del proceso porque la importancia la reclama la uniformidad del resultado y no los procesos educativos, sociales o emotivos con los cuales los sujetos de la escuela llegan a un saber.

Zemelman aporta la idea de que la educación debe hacer frente a la necesidad imperativa de posicionar el sujeto frente a una realidad ávida de trascendencia, en la cual el saber se constituya en una posibilidad de lucha para participar en el desarrollo de procesos históricos, es decir, un sujeto situado en la apropiación de la realidad bajo el precepto de conocimiento en desafío.

Además, de este autor tomamos la necesidad de apertura en la construcción del saber que es compatible con el carácter propio de las ciencias sociales, tal como las hemos venido entendiendo, porque los horizontes epistemológicos deben atender los fenómenos sociales en las múltiples dimensiones humanas y para hacerlo, es indispensable una postura de amplitud y constante revisión teórica para elegir los elementos pertinentes; por lo tanto:

> *Son insuficientes los desarrollos analíticos conceptuales entendidos como monodisciplinares y que como tales permanecen encerrados en cierto acervo teórico (y) si la comunidad científica permanece cerrada en sí misma, en sus procesos únicos de validación empírica frente a la hermenéutica de los autores clásicos, las posibilidades de responder a las necesidades del momento histórico son restringidas* (Fuentealba. Op. Cit., p. 468).

Desde estos postulados teóricos, parte la propuesta de una didáctica no parametral que tal como está planteada, resulta compatible con esta investigación. Por otra parte, la

discusión nos lleva a pensar en una realidad histórica que ha puesto la educación como un sistema para la uniformidad y para la oficialidad de unos postulados sociales, mediante mecanismos como los currículos.

Da Silva afirma que sobre el currículo han influido diversas corrientes teóricas, pero en su momento, fue concebido *"como un proceso de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos. El modelo institucional de esa concepción de currículo es la fábrica. Su inspiración 'teórica' es la 'administración científica'"* (Op. Cit., p. 4). Por esta razón, en el contenido del currículo, identifica un lugar para formar unos sujetos determinados y uniformes, sin dejar de ser un espacio para crear identidades, por lo cual es una cuestión de subjetividad que trasciende el conocimiento.

En seguida, señala que sobre el currículo han devenido diversas corrientes según el momento histórico por el cual estuviera pasando, y clasifica las teorías en tradicionales, críticas y poscríticas. Las primeras inspiradas en conceptos básicos como la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje. En el marco de las teorías críticas, se ubican conceptos centrales como la ideología, la reproducción, el poder, la clase social, el capitalismo, la emancipación, la resistencia y el currículo oculto; y en las poscríticas, la identidad, la alteridad, la subjetividad, la representación, el género, la cultura, la etnia, la sexualidad, el multiculturalismo. Por lo tanto, cada categoría daba cuenta de la pertinencia de incorporar en el currículo, corrientes de pensamiento dispuestas a evidenciar realidades que confluyen en contextos educativos y escolares, así como profundizar sobre las posibilidades que deben ofrecer como sistema a la diversidad que en ellas confluye, demostrando así, que no son estáticas y que como escenario social, están en constante reinvención.

Así, como proceso, el establecimiento de los currículos ha sido para sus críticos, un hito de negación a las particularidades colectivas e individuales porque les ha restado la didáctica a los procesos de enseñanza, dado que se convirtió en un referente educativo por excelencia y en símbolo de la instrumentalización, tal como lo señalaron Díaz Barriga y Quintar, por dejar de lado el desarrollo de le subjetividad individual y colectiva, y poner en mayúscula, la formación para la vida laboral.

Así, este enfoque didáctico responde a los postulados iniciales de la presente investigación, cuando se ubica en la preocupación por *"la fragmentación del conocimiento disciplinar; la desactualización y escolarización del conocimiento científico; dogmatización de teorías; disociación entre ciencia, técnica y realidad histórico social"* (Quintar. Op. Cit., p. 21), puesto que como lo hemos venido señalando, es preciso establecer diálogos entre un saber y una realidad, si pretendemos incidir en forma propositiva, en la transformación de prácticas tradicionales tendientes a asumir realidades.

De igual forma, hace frente a una realidad escolar, caracterizada por los rezagos de la pretensión de uniformidad en los resultados, y en el centro de los procesos de enseñanza, pone el parámetro como mito y rito de la modernidad (Ibíd.). En la actualidad, la escuela desconoce los ritmos, los tiempos, los espacios, la diversidad de los sujetos y los procesos que tienen lugar por fuera de la planeación curricular (Hernández, 2013), y dan origen a:

- *Organizaciones educativas piramidales –de orden y mando*
- *Un sentido patriarcal de la autoridad que se hace sutil en visiones y actuaciones de la cultura escolar*
- *Pérdida de sentido de lo que se hace y por qué se hace*
- *Alienación en la comunicación*
- *Negación de lo subjetivo y aumento de la violencia autodestructiva y colectiva*
- *Una escuela centrada en la actualización de lo mismo que venía enseñando, 'conocimiento disciplinar escindido de la realidad'* (Quintar. Op. Cit., p. 37).

4.2.En este orden, ¿qué puede entenderse por didáctica no parametral?

La didáctica debe reinventar sus prácticas desde la enseñanza y contribuir a la conjunción del diálogo del saber escolar con el saber cotidiano, para promover seres autónomos, creativos y libertarios (Ibíd.), capaces de relacionar estos saberes y llevarlos a la práctica en situaciones determinadas que así lo demanden, con un sentido de apropiación crítica que les permitan aportar a las creaciones colectivas donde se ponga en juego su individualidad, frente a órdenes establecidos con los cuales no pueden establecer identidad o que sencillamente, perciben como impuestos.

Para definir la didáctica, Quintar (Ibíd., p. 41), cita a Zemelman: *"La didáctica no parametral es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio*

devenir existencial", lo cual implica definir: *El conocimiento como construcción de sentidos y significados (…), y el* ***sujeto concreto*** *como individuo sujetado a su territorialidad contextual y a su subjetividad (…)*

A estos dos aspectos, Hernández (Op. Cit., p. 300), le suma: "*la investigación como proceso de construcción de conocimiento que articula un doble movimiento del sujeto: su subjetividad historizada y desde ahí, su comprensión – interpretación de la realidad objetivada en el conjunto de interrrelaciones y determinaciones socio históricas que lo constituyen"*.

Siguiendo la disposición de la construcción de sentidos y del individuo como ser necesariamente contextuado, también se adiciona la necesidad de un tipo de saber que obedezca al orden de lo histórico en un marco social, y es que para que los sujetos construyan el conocimiento, deben partir de su propia subjetividad, y llegar a la interpretación de la realidad como conjunto en la diversidad.

En concordancia con Zemelman, la enseñanza se entiende como un ejercicio puramente humano, mediado por las condiciones de cada sujeto en escenarios educativos particulares, por lo cual sus condiciones sociales lo ubican como individualidad en la vivencia de una cotidianidad que demanda unos saberes que no son necesariamente formales, pero sí implican un posicionarse ante los conocimientos formales desde la óptica de su propia realidad.

O sea que "*buen estudiante es aquel que sale de la escuela con la capacidad de 'construir' su propia relación de conocimiento. Quizá sea un ignorante desde el punto de vista de las calificaciones (…) pero es un individuo que ha desarrollado una capacidad creativa"* (Op. Cit., p. 84), por lo cual los aprendizajes no son estrictamente desde un saber formal, sino que como individuo los logra cuando haya demostrado que relaciona el saber con la existencia en la vida cotidiana.

De tal manera que cada sujeto tiene una percepción de la realidad, y su conocimiento se define en la capacidad que tenga para aplicar un saber en situación, lo cual refleja un posicionamiento histórico aún sin tener una teoría de la historia, por lo cual él mismo se

construye en el saber, en la historicidad y en la cotidianidad, es decir, es un hacedor de realidades y de vida, y debe evidenciarse como un constructor de futuro, porque sus acciones deben impactar en el esclarecimiento de las incertidumbres de la sociedad.

Por lo tanto, se forman *"posturas que puedan permitir al individuo moverse en un plano de decisiones relativamente explícitas y conscientes"* (Ibíd., p. 88), capacidad que se denomina objetivación, que implica el *ajuste en la potencia* que es preparar, ajustar, acondicionar el sujeto desde lo cual se pregunta en la cotidianidad, para hacerlo científico y consciente de esta capacidad y que por su intermedio, puede ser parte constitutiva de alternativas de construcción de significados y sentidos para la sociedad. Quintar lo entiende como una *"decodificación del presente"* (Op. Cit., p. 56), si bien hay saberes científicos y técnicos universales, los cuales se vuelven significativos cuando contribuyen a comprender y decodificar la propia realidad (Ibíd., p. 60).

El hecho de asumir una postura, se opone a la inercia como actitud de conformidad frente a las incertidumbres que ofrece el mundo y de esta manera, históricamente han actuado las revoluciones científicas, de cara a sus verdades concluidas, a sus lógicas impositivas que han surgido en aquello que inicialmente parecían especulaciones y luego de un proceso, se conformaron en saberes y saberes científicos.

Pero justamente, esa conformidad originó la parametrización y la forma como se ordenó el conocimiento en la escuela, porque la angustia se refleja en la necesidad de organizar el conocimiento y pretender imponerlo sin discusión. De suerte que ofrecer certezas es negar la posibilidad de investigar y generar conocimientos, por lo cual es fundamental para el aprendizaje, abrir senderos para crear e indagar.

De tal manera que la educación proporciona no solo una serie de respuestas, sino también una serie de preguntas que debe responder el sujeto en la realidad y que hacen parte del hecho de vivir en la incertidumbre de su postura *"que no es solamente intelectual, que es también volitiva, ya que compromete el conjunto de las dimensiones del individuo, no solamente su facultad intelectiva, compromete fuertemente sus dimensiones emocionales"* (Zemelman. Op. Cit., p. 79), con lo cual también se aclara la importancia de

lo emocional en los procesos de aprendizaje, al punto de ponerlo como condición en la construcción de conocimiento.

Por eso, la dificultad ante el currículo, porque pretende ofrecer *"recortes"* de una realidad desde un saber formal, y este es uno de los mayores obstáculos que presenta a la hora de hacer funcional, el conocimiento de las ciencias sociales y de la historia en contexto, porque los recortes son fragmentados y no establecen una relación, pero la didáctica no parametral ubica el sujeto histórico como eje referencial del proceso, por lo cual él mismo y lo que recibe en la escuela, debe ser *historizado* sobre dichos recortes de la realidad, viabilizando los saberes en un contexto social que no es estático y sobre el cual puede incidir.

En consecuencia, el saber no parametral se concibe como una posibilidad en construcción e inacabada, precisamente porque ha surgido como respuesta a las posturas deterministas en educación, y entiende este fenómeno social como histórico; por lo tanto, obligatoriamente permanece en movimiento.

Y entiende que la formación: *"implica una erudición, el saber y el saber hacer, pero no es solo eso, implica la consideración del otro y de los tiempos subjetivos, en combinación con los tiempos programáticos, en la acción transformativa de construir conocimiento, implica un acto ético de construcción humana"* (Quintar. Op. Cit., p. 91). Y es compatible con la manera como hemos tratado el concepto de ciencias sociales y de historia, porque como hemos señalado, dentro de él, contiene un conocimiento que en buena parte, proviene de un saber informal construido socialmente por factores externos a la escuela y que siempre confluyen con el rigor del saber científico que deben contener las clases. De tal manera que este enfoque, si bien contempla un saber y un desarrollo que no se apega a un proceso de clase determinista que se anticipa a los resultados, es riguroso en tanto es claro en sus objetivos, contenidos y prácticas, pero asume eventualidades en su proceso:

> *Lo no parametral se diferencia de lo parametral como práctica de búsqueda de conocimiento con un método en permanente construcción y objetivos que pueden variar según el curso de los hallazgos, es apertura a lo inesperado desde el inicio. Vale decir, no implica que no existan métodos ni objetivos en lo no parametral, sino que se acepta que sean inestables, cambiantes e incluso reemplazables* (Fuentealba. Op. Cit., p. 467).

Además, en un esfuerzo por articular la teoría con la praxis, permite hacer una lectura crítica de la realidad: *"incorpora al sujeto, no le impone un discurso ya armado, sino que el sujeto es capaz de construir su discurso"* (Loaiza, 2009). Así, a partir de su construcción, potencializa el deseo de saber y con él, la decisión de tomar acciones para transformar, para lo cual es necesaria una resignificación de los contenidos en el aula, porque requiere consenso entre las partes, con el fin de responder a las inquietudes personales de los estudiantes. Esta decisión parte del sentido de que en el proceso de enseñanza, adquiere el conocer que debe suscitar una emoción entre los estudiantes y con ella, el "*deseo de saber en la conciencia de sí y del mundo para actuar en él autónoma-instrumentada y transformativamente (…) aprehender en la conciencia de nuestra propia existencia material des-naturalizando lo dado como natural*" (Quintar. Op. Cit., p. 45), por lo cual también se conoce como pedagogía de la potencia.

De suerte que el esfuerzo didáctico trasciende los derroteros establecidos por los currículos, *"implica un abordaje no desde la perspectiva del profesor, sino que se preocupa por lo que el estudiante siente y percibe desde sus diferentes vivencias, por así decirlo, es un exigirle a la teoría que se centre más en el sujeto"* (Loaiza. Op. Cit., p. 77), por lo cual reivindica a los actores de la escuela como investigadores, y al aula de clase como espacio para producir un saber.

Hasta ahora, hemos dicho que el sujeto histórico se enfrenta a una realidad productora de sentidos particulares y colectivos, donde tienen lugar las construcciones de símbolos, sentidos y significados, y donde los saberes son cambiantes y pueden incidir desde sus propias elaboraciones sociales, no como referente formal, sino como complemento de una vivencia que es esencialmente subjetiva y que se ubica en el centro de la enseñanza, y que las reflexiones didácticas deben tener en cuenta esos sentidos como referentes, con el fin de dar paso a un *"sujeto posicionado intelectualmente pero con niveles de realidad que den cuenta de los cambios y que a su vez al estar afectado por ellos pueda ahí sí constituir unas formas menos esquemáticas de enfrentar al poder y a sus lógicas"* (Ibíd., p. 79), sobrepasando los límites de lo que Quintar (Op. Cit.), ha denominado la *"hegemonía curricular"*.

De esta manera, el contenido didáctico que se entenderá como *"todo aquello posible de ser enseñado y aprendido"* (Ibíd., p. 53), debe cumplir con unas condiciones de renovación puesto que guarda estrecha relación con las manifestaciones y las construcciones culturales y bajo este parámetro, debe actuar el criterio de selección que evidencia una postura frente al conocimiento y un ángulo epistémico de razonamiento, clasificados inicialmente, en dos miradas tradicionales y en constante tensión (Ibíd.)

La primera mirada se fundamenta en el paradigma científico de lo explicativo, por lo cual es sistemático y metodológico, y allí se ubican las propuestas parametrales, donde el saber es disciplinar y su acercamiento se mide por medio de la memorización, y los sujetos y la subjetividad quedan de lado y por otra parte, encontramos el paradigma interpretativo que les da centralidad a los sujetos y su vivencia. Su saber es histórico y procesual como protagonistas de una realidad, en tanto allí se construyen significados y sentidos, y compromete los estados de la razón y de la realidad.

A estos dos enfoques, también responden las dos tendencias en la construcción de un ángulo epistémico que define la planificación. Por una parte, está la *normativa* que responde al paradigma de lo explicativo, de lo práctico, del control del objetivo y de la técnica de la planificación. Y por la otra, ubicamos la *situacional* o *de presente coyuntural*, de clara afinidad con lo interpretativo.

La escuela tradicional está planteada sobre la mirada normativa y además, la autora señala que cada saber ubicado en el curriculum, obedece a un interés de poder en una relación de "una *cultura dominante y otra subordinada*" (Ibíd., p. 60), en tanto la herencia educativa que nos ha correspondido es colonial, y en ese orden de ideas, la invitación se nos extiende a los educadores para cuestionarnos sobre lo que llevamos al salón de clases porque en las categorías de análisis que proponemos, damos cuenta de una realidad que servirá de base para construir un nuevo conocimiento.

Para iniciar, las preguntas que nos mueven son: qué, cómo y para qué de lo que se enseña, y estas preguntas serán movilizadas por unos contenidos didácticos que garanticen la formación básica:

- *La resignificación de la cultura*
- *La generación de nuevos conocimientos que interpreten e instrumenten para la vida cotidiana*
- *La revalorización del trabajo*
- *La con – ciencia con la realidad concreta*
- *La construcción de un imaginario social que signifique la cultura de la convivencia (…)* (Ibíd., p. 61).

Por lo cual definen unos tipos de contenidos: en primer lugar, los subjetivos donde debe desarrollarse las capacidades de conformación referencial de los sujetos que sirven para establecer una realidad concreta cargada de sentidos y significados, que deben estar presentes en la intencionalidad del docente y acompañarse de los contenidos objetivos que representan todo lo que está fuera del sujeto, el accionar humano y su manera de hacerse sentir en el mundo. Estos contenidos se clasifican (Ibíd.), en:

a) Contenidos descriptivos o académicos
b) Contenidos conductuales
c) Contenidos culturales:
- *Conceptualización de ciencia*
- *Recorte de realidad o vida cotidiana*
- *Contenidos cotidianos*

Los contenidos se caracterizan por comprender los saberes escolares sistematizados y por reflejar la parametrización tradicional porque guardan dentro de sí, todo aquello que se entiende por formalidad: la rigurosidad del saber científico, la transmisión de los modos correctos que se aprenden en la escuela, y el hecho de afrontar las eventualidades sociales, familiares y del salón de clase, en el marco de la institucionalidad en general, que contienen las expectativas de la inclusión de un sujeto en el sistema.

Pero hay que advertir en la escogencia de los contenidos y su estrecha relación con la planificación, porque *"a veces la planificación se tecnifica a tal grado que pasa a ser una organización alejada de quien la usa, perdiéndose su 'sentido subjetivo'"* (Ibíd., p. 77).

Luego retoma a Zemelman para hablar de la potencia y del papel que juega la enseñanza en el proceso, el enfoque de la conciencia histórica como posibilidad de transformación del futuro y la objetivación de la realidad como uno de sus principales propósitos, así como en la construcción del concepto de sujeto.

Dentro de la propuesta de la Didáctica Problematizadora Integradora, se hace hincapié en la consecución de los siguientes aspectos (Ibíd., p. 81):

- *Un sujeto sujetado a su subjetividad, y a su situacionalidad histórica*
- *Su ángulo de mirada*, su ángulo de razonamiento con el mundo, su *referencia epistémica*
- *Un mundo simbólico*, un sistema de significados que configura a la realidad histórica, *la realidad y lo real*

Y, a partir de estos derroteros que en general, desarrollan una conciencia histórica y una construcción particular de tiempo con sentido y significado, se propone utilizar las unidades didácticas que son una situación concreta para propiciar la enseñanza y promover el aprendizaje, y puede abarcar diversos niveles de escolarización y tranversalizar e institucionalizarse según se identifique la necesidad, tomando como referencia un mes para la aplicación, que no será nuestro caso porque hemos establecido un bimestre para ejecutarlo.

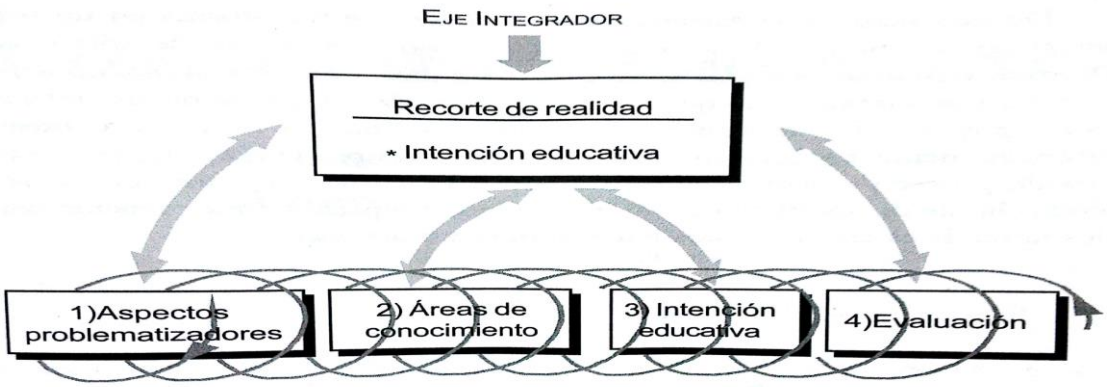
El ángulo de razonamiento y epistemología por el cual se opte en la planificación, implica también una actitud y una aptitud epistemico didáctica que debe poner el conocimiento disciplinar, técnico y científico al servicio del deseo de saber, en tanto responda a la complejización de unos recortes de la vida cotidiana que al mismo tiempo son culturales, y que contienen la articulación de esquemas biográficos de quienes intervienen en el ejercicio didáctico, y este es el derrotero del eje integrador como aspecto central de la propuesta de planificación, con un *tendencia situacional o estratégica* (Ibíd.), que recoja un recorte cultural y posibilite la articulación de esquemas.

"Eje en tanto el recorte de realidad o vida cotidiana seleccionado es el aspecto esencial que le da sentido y significado a todo lo que sucede o sucederá en el contexto didáctico –situación enseñanza y aprendizaje-" (Ibíd., p. 97), compuesta por la tríada docente – estudiante – contenido, que busca prever algunas situaciones del proceso en lo espacial y lo temporal, para poder establecer relaciones entre una sujeción autobiográfica y un saber formal.

El planificador por su parte (Ibíd., p. 95):

- *Define su accionar desde la situación concreta –compleja, dinámica e histórica- a conocer interpretativamente*
- *Reconoce lo que sucede –lo real-; lo simbólico –como redes de significaciones del imaginario social- de los sujetos que viven esa realidad y las distintas formas de conocerla*
- *Deja posibilidades a lo indeterminado de lo que transcurre*
- *Se compromete con la situación y promueve a los sujetos involucrados en la resolución autónoma de problemáticas comunes*

Y dirige el ejercicio didáctico al desarrollo de tres habilidades o instancias de acción reflexiva: síncresis, análisis y síntesis creativa. La primera hace referencia al estado inicial de confusión al cual se enfrenta quien inicie un proceso de aprendizaje, y las dos siguientes, denotan un fluir en camino de la creación, como fin del sujeto.



Fuente: Ibíd., p. 101.

Tal como se evidencia en el esquema de organización, es necesario poner a actuar el eje integrador con los demás aspectos de la planeación didáctica, estimada en un mes para su ejecución, pero el planteamiento puede variar según se estime la particularidad. La única consideración es la constante relación de sus componentes, puesto que las rutas posibilitan una importante variedad de tratamientos.

Por medio del eje integrador se establece un recorte de la realidad que obedece a la intención educativa que es el qué y para qué de la selección y a partir de allí, ellos generan una situación didáctica de enseñanza y aprendizaje, en permanente diálogo con los componentes que son el sujeto de aprendizaje como potencia, y como deseo que establece relaciones con su realidad mediante el saber propio de una situación pedagógica: los aspectos problematizadores que deben plantearse para resolver los interrogantes que surgen

acerca del recorte de la realidad establecida; los contenidos disciplinares que si bien responden a un conocimiento científico, no están obligados a responder a un orden curricular; los conceptos estructurantes que sirven de puente entre el *"saber erudito y el sentido común (...) deben tener en cuenta : i) la lógica disciplinar desde un enfoque crítico no positivo, ii) la edad de los sujetos de aprendizaje"* (Ibíd., p. 101), y por último, la evaluación que es un proceso de valoración que se encarga de observar la efectividad de las relaciones entre los aspectos de la relación.

4.3.¿Cómo es la relación entre la didáctica no parametral con las ciencias sociales?

Tal como lo señalamos con anterioridad, este enfoque es compatible con las posturas de la interdisciplinariedad porque entiende que la enseñanza es un ejercicio dirigido a la formación de un sujeto histórico apropiado de su realidad, consciente de que el saber es un puente entre la construcción de sociedad de la cual dispone, y alternativas para la transformación de lo que se le ha impuesto como natural en su contexto.

Para tal fin, es necesaria la mediación de diversos saberes de las ciencias sociales que en la escuela, se caracterizan por encauzar el saber individual que luego, formará parte activa y propositiva de transformaciones colectivas, porque se hace evidente la realidad como proceso en permanente cambio, que debe verse desde una conciencia histórica, social y cultural para dotarla de significados y hacer de ese contexto, un contexto propio, sensible a la incidencia del sujeto mismo.

Por lo tanto, tiene como eje articulador y referencial *"el sujeto y su subjetividad en su configuración histórico – social"* (Ibíd., p. 43), para vindicar su historicidad, ubicándolo en un marco histórico y cultural donde el conocimiento es la mediación entre un sujeto y la realidad. Por tal razón, la importancia de la enseñanza en los procesos de significación de la realidad, para dotarla de sentido y con ese sentido, los puentes a la identidad y a la emotividad que habilita los nuevos saberes.

Sugiere *"abrir, develar, indagar en la biografía histórica individual y social para viabilizar aprendizajes"* (Ibíd., p. 28), que no son necesariamente del orden de las ciencias

sociales o de la formalidad de una disciplina específica, lo cual indica que su aplicación no es restrictiva, sino que es un enfoque didáctico que visto desde sus posibilidades transformativas, puede aplicarse en diversos campos del saber, razón por la cual, se puede disponer de un importante acerbo de investigaciones que ponen a la didáctica no –parametral, como medio para la educación ambiental.

Quintar señala la importancia de la enseñanza de la historia en escuelas de América Latina (Ibíd.), dado que en general, han pasado por procesos de violencia y que el Estado ha sido participante, lo cual ha influido en el establecimiento de una memoria selectiva porque la oficialidad viene utilizando instrumentos e instituciones como la escuela que ha servido a la propagación de una versión de la historia, mediada por versiones que niegan las partes del conflicto.

Excluir la historia de la educación, es un riesgo porque al negar su importancia, se niega la escuela misma y su carácter crítico. Su enfoque pone de ejemplo el tratamiento pedagógico que le dieron a la dictadura argentina, y se fijan como objetivo de aprendizaje para el estudiante, que *"más allá de la identificación de los culpables, deberá indagar acerca de la 'responsabilidad colectiva respecto del contexto mental y cultural en el que los crímenes masivos fueron posibles'"* (Ibíd., p. 120).

De tal manera que lo no parametral no sólo es pertinente a la enseñanza de las ciencias sociales, sino también, al momento histórico cuando la escuela parece haberse reducido a la aplicación de las fórmulas que ofrecen los currículos, y estar en espera de alternativas que la pongan en un lugar para formular respuestas y sujetos situados de modo contextual frente a realidades, porque como hemos señalado, las construcciones sociales tradicionales requieren cambios en la manera de ser entendidos y establecidos, al tiempo que incluir a los estudiantes en los procesos de construcción colectiva que es muy beneficioso para los procesos de enseñanza, porque les presenta un saber al cual le pueden aportar, y dotar a la escuela de posibilidades desde su propia acción, para llegar a entender las ciencias sociales como no acabadas.

4.4.¿Cómo son las ciencias sociales en grado noveno dentro de la lógica de la parametrización?

Este saber ha avanzado luego de una única reforma en 1984 que propuso las ciencias sociales integradas, y después cuando el movimiento pedagógico en 1987, llevó al Congreso, una discusión sobre la interdisciplinariedad de las ciencias y *"la enseñanza de la historia, basada en fechas, y una geografía limitada a la descripción física de los lugares; es decir, donde los lugares son tratados como mapas exentos de contextos"* (MEN, 1998, p. 10), hecho que generó algunas sugerencias para su enseñanza, entre otras, la ampliación de los horizontes disciplinares, y puso sobre la mesa, debates que llevan a la caracterización de las necesidades que debe atender este saber escolar.

Luego, la legislación educativa colombiana encabezada por la Ley General de Educación 115 de 1994, es clara en ofrecer para los establecimientos formales, unos derroteros por los cuales debe guiarse para impartir las ciencias sociales, en los estándares básicos de competencias y la malla curricular que emanan de los *Lineamientos curriculares* (Ibíd.), que evidencia las ciencias sociales escolares en la necesidad de trascender un conocimiento que venía siendo entendido como parte de la formalización de un sentimiento nacional o como parte de un saber general o cultural. De esta manera, sus objetivos como saber son: comprender el mundo, vivir y transformarlo, en consonancia con el objetivo de la educación que es conocer, entender y vivir con calidad en el mundo.

Al igual que esta investigación, también se ubica en un contexto caracterizado por la crisis de los paradigmas, por lo cual se exige de su parte, unos cambios para poder seguir siendo herramientas para comprender el mundo, por lo tanto, sugiere que la actualidad de las ciencias sociales en la escuela, debe atender algunos retos, incluso desde autores como los que hemos venido trabajando, tal es el caso de Wallerstein de quien toma el principio de la interdisciplinariedad. Sugiere también, introducir miradas holísticas frente a las hermenéuticas con las cuales se venía enseñando, y ampliar su énfasis tradicional, de manera que se pone frente a las siguientes necesidades (Ibíd., p. 9):

> • *Analizar la conveniencia de mantener la división disciplinar entre las distintas Ciencias Sociales, o abrirse a las nuevas alternativas que ofrece la integración disciplinar*
> • *Encontrar un equilibrio entre la universalidad, a la que aspiran las ciencias, y el valor e importancia que se concede cada vez más a los saberes y culturas populares y locales*
> • *Buscar alternativas globales que, sin desconocer las diferencias entre las ciencias de la naturaleza, las de la sociedad y las humanidades, permitan ofrecer modelos más amplios de comprensión de los fenómenos sociales*
> • *Identificar la coinvestigación como posible camino para superar la tensión entre objetividad-subjetividad en Ciencias Sociales*

Negarlas como ciencias abiertas, sería desconocer sus alcances y renunciar a la posibilidad de visión y de cambio que ofrece desde su enseñanza, así como su pertinencia en la actualidad por lo cual el documento después de hacer un recorrido epistemológico y reconocer la diversidad presente en sus procesos de consolidación como ciencias, aclara que la labor escolar no es formar científicos sociales, sino formar en conceptos básicos, con métodos y técnicas para establecer un *"radio de acción"* (Ibíd., p. 20), común a los colombianos en formación (Ibíd., p. 18), y que abarcan:

> • *Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario -*
> • *Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo*
> • *Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes*
> • *Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida*
> • *Ayudar a que los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral*

En el mismo planteamiento, se considera que la organización por temas es esquemática y que por las dinámicas escolares, es posible que no se alcanzara durante el desarrollo del año lectivo, por lo cual se hacía necesario, pensar en desarrollos pedagógicos y didácticos que posicionaran el aspecto humano sobre el académico, y hasta ahí se puede identificar puntos en común con nuestro planteamiento. La dificultad surge cuando se contemplan esas eventualidades para fortalecer las competencias y habilidades desde un saber, más no desde el crecimiento de un sujeto, porque desde lo curricular, el sujeto es ciudadano hábil, competente, pero no centrado en su crecimiento como sujeto, tal como hemos venido defendiendo.

La propuesta curricular parte de unos ejes generadores que hacen de *"columna vertebral"* porque *"facilitan actividades como conceptualizar, clasificar, relacionar, generalizar, interpretar, explicar, comparar o describir, las relaciones e interacciones existentes en, y entre, un conjunto de fenómenos"* (Ibíd., p. 31), establecidos en una secuencia lógica y un sentido espiral que atraviesan de manera transversal, la propuesta curricular y al mismo tiempo, reflejan la apertura disciplinar por estar planteados en un sentido de apertura y para su análisis desde diversos niveles. Estos ejes son:

- *La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana*
- *Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz*
- *Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra*
- *La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana*
- *Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita*
- *Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos*
- *Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación)*
- *Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios*

Tiempo después, surgirán unas preguntas problematizadoras que facilitan la investigación y la producción de nuevo conocimiento, y que son planteadas según los referentes conceptuales de los ejes y los niveles en donde se está trabajando.

Así, a partir de los ejes temáticos sugeridos, se deben formular unas preguntas que evidencien la participación de diversas disciplinas para al final, integrar unos conceptos fundamentales del saber de las ciencias sociales que actuarán como organizadores didácticos. De esta manera, *"los contenidos no son un listado de temas; su acepción hace referencia a un conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones e interacciones individuales y sociales que se evidencian en las competencias que se deben alcanzar dentro del proceso educativo"* (Ibíd., p. 40).

Como enfoque didáctico, se propone la problematización, dado que ofrece amplitud de herramientas y se enfoca en que el estudiante se dé a la búsqueda de respuestas ante situaciones o hechos que pueden ocasionar un eventual conflicto o una oportunidad de indagación. De esta manera, se puede integrar disciplinas que le permiten desarrollar unas variables cognitivas acerca de dilemas que ponen en juego, las habilidades investigativas y sus propios puntos de vista como sujetos (Ibíd., p. 50):

> *El método se define a partir de las siguientes condiciones:*
>
> *• Convertir un problema común, en una situación problematizadora abierta a varias perspectivas*
> *• Precisar, en la situación problematizadora, la pregunta central*
> *• Desglosar el problema central en preguntas problematizadoras*
> *• Orientar la búsqueda de los conocimientos que hacen falta para resolver las preguntas*
> *• Proponer alternativas metodológicas para la búsqueda de esos conocimientos*
> *• Abrir un espacio pedagógico para solucionar las preguntas problematizadoras*
> *• Organizar los distintos saberes encontrados para solucionar el problema central*
> *El proceso de aprendizaje que se da en el aula, busca que las y los estudiantes frente a estas preguntas:*
> *• Descubran que tienen conocimientos válidos y también erróneos*
> *• Desarrollen la capacidad individual e interpares para asimilar y crear conocimiento*
> *• Formen valores socializadores en torno de las alternativas de solución que se emprenden*
> *• Empleen el conocimiento científico para afrontar mejor los problemas*
> *• Comprendan la relación entre teoría y práctica*
> *• Desarrollen procesos de atención, observación, imaginación, sensibilidad ante las vivencias emocionales y conflictos que surjan*

Adicionalmente, se presenta la malla curricular que es *"toda la estructura donde se organiza el ejemplo de cómo podría implementarse la enseñanza del área (…) a partir de un enfoque problematizador; organización base que se da a manera de ejemplo, ya que puede y debe ser adecuada al contexto donde se desarrolle"* (Ibíd., p. 52). Condensa la propuesta a partir de los ejes curriculares, sugiriendo una pregunta problematizadora y unos ámbitos conceptuales sugeridos para cada grado, con miras al desarrollo de las competencias que para el caso de las ciencias sociales son cognitiva, procedimental, intrapersonal e interpersonal, pero para la malla, la intrapersonal se convertirá en valorativa, y la interpersonal en socializadora. Este planteamiento sintetiza nivel por nivel, las aspiraciones de los planteamientos curriculares.

En la siguiente forma, se plantean las preguntas problematizadoras para noveno grado:

EJE CURRICULAR N. 1	EJE CURRICULAR N. 2	EJE CURRICULAR N. 3	EJE CURRICULAR N. 4	EJE CURRICULAR N. 5	EJE CURRICULAR N. 6	EJE CURRICULAR N. 7	EJE CURRICULAR N. 8
La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.	Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.	Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.	La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.	Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.	Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.	Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).	Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.
¿Promueven y viven los hombres relaciones de equidad, respeto y aceptación de la diferencia con las mujeres y viceversa?	¿Cómo afecta a la democracia y a la ciudadanía; las violaciones de los derechos humanos?	¿Cómo se crearon y cómo intentan solucionarse los problemas ambientales que afectan a Colombia en la actualidad?	Teniendo en cuenta la situación económica del país, ¿qué estrategias podrían explorar los colombianos para mejorar sus niveles de calidad de vida?	¿Las crisis económicas en Colombia son producto de una falta de competitividad o voluntad política?	¿Por qué fueron tan parecidas en sus planteamientos y tan diferentes sus resultados las revoluciones liberales de América y Europa, en cuanto a las naciones que se crearon?	¿Qué tendría que hacer Colombia para alcanzar y posibilitar un país que utilice mejor la riqueza de su recurso humano?	¿Cómo se garantiza en la democracia colombiana la participación ciudadana?

Si bien, esta tesis viene indagando por el sujeto que debe gestarse en la enseñanza de las ciencias sociales, los lineamientos son claros al señalar que se debe: *"educar para una ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos*" (Ibíd., p. 47), y la concepción de ciencias sociales se sintetiza, señalando la importancia de *"la flexibilidad y complementariedad disciplinar, conceptual y metodológica, la creatividad, la apertura crítica (antidogmatismo), la reflexividad, la capacidad de innovar, la participación y el compromiso social de los profesionales y colectivos de científicos sociales* (Ibíd., p. 279.

Al respecto de los *Estándares curriculares* (2004), que es el documento más reciente que habla de curricularización en ciencias sociales, se definen (MEN, 2004, p. 5), como:

> *Criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles.*
> *Por lo tanto, son guía referencial para que todas las instituciones escolares, urbanas o rurales, privadas o públicas de todo el país, ofrezcan la misma calidad de educación a los estudiantes de Colombia.*

Pensados para una aplicación gradual y una complejidad creciente, agrupando los grados de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno y de décimo a undécimo, razón por la cual esta investigación pretende centrarse exclusivamente

en el grado noveno, por la distribución propuesta y porque en la actualidad, concentra una de las propuestas educativas más trabajadas, la organización curricular por ciclos, donde se pretende seguir esta distribución para gestar una propuesta curricular, pero no es el tema que nos atañe.

Al proponer una distribución por competencias desde una aproximación al conocimiento científico social que sintetiza unas habilidades y un uso de herramientas tendientes a un avance científico luego a un manejo de conocimientos propios: *"Esta columna está compuesta por tres subcolumnas, donde se expresan las acciones de pensamiento y producción de conocimiento de las ciencias sociales y las disciplinas que las constituyen"* (Ibíd., p. 29), cada una representa una posibilidad de conexión. En primer lugar, está el eje de relaciones con la historia y la cultura; luego, relaciones espaciales y ambientales, y por último, las relaciones eticopolíticas.

Para grados octavo y noveno, la propuesta es:

…me aproximo al conocimiento como científico-a social	**…manejo conocimientos propios de las ciencias sociales**			**…desarrollo compromisos personales y sociales**
	Relaciones con la historia y la cultura	Relaciones espaciales y ambientales	Relaciones ético-políticas	
• Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales. • Planteo hipótesis que respondan provisionalmente a estas preguntas. • Hago planes de búsqueda que incluyan posibles fuentes primarias y secundarias (orales, escritas, iconográficas, virtuales…) y diferentes términos para encontrar información que conteste mis preguntas. • Recolecto y registro la información que obtengo de diferentes fuentes. • Clasifico las fuentes que utilizo (en primarias y secundarias, y en orales, escritas, iconográficas, estadísticas…). • Identifico las características básicas de los documentos que utilizo (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla, por qué se produjo). • Analizo críticamente los documentos que utilizo e identifico sus tesis. • Tomo notas de las fuentes estudiadas; clasifico, organizo, comparo, archivo la información obtenida. • Utilizo mapas, cuadros, tablas, gráficas y cálculos estadísticos para analizar información. • Analizo los resultados de mis búsquedas y saco conclusiones. • Comparo las conclusiones a las que llego después de hacer la investigación con las hipótesis iniciales. • Reconozco que los fenómenos sociales pueden observarse desde diversos puntos de vista (visiones e intereses). • Identifico y estudio los diversos aspectos para las ciencias sociales (ubicación geográfica, evolución histórica, organización política, económica, social y cultural). • Reconozco múltiples relaciones entre eventos históricos: sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agestes y grupos involucrados.	• Explico las principales características de algunas revoluciones de los siglos XVIII y XIX (Revolución Francesa, Revolución Insdustrial…). • Explico la influencia de estas revoluciones en algunos procesos sociales, políticos y económicos posteriores en Colombia y América Latina. • Analizo algunas de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos americanos. • Explico algunos de los grandes cambios sociales que se dieron en Colombia entre los siglos XIX y primera mitad del XX (abolición de la esclavitud, surgimiento de movimientos obreros…). • Comparo estos procesos teniendo en cuenta sus orígenes y su impacto en situaciones políticas, económicas, sociales y culturales posteriores. • Identifico algunas corrientes de pensamiento económico, político, cultural y filosófico del siglo XIX y explico su influencia en el pensamiento colombiano y el de América Latina. • Reconozco, en el pasado y en la actualidad, el aporte de algunas tradiciones artísticas y saberes científicos de diferentes grupos étnicos	• Describo las principales características físicas de los diversos ecosistemas. • Explico la manera como el medio ambiente influye en el tipo de organización social y económica que se da en las regiones de Colombia. • Comparo las maneras como distintas comunidades, etnias y culturas se han relacionado económicamente con el medio ambiente en Colombia a lo largo de la historia (pesca de subienda, cultivo en terrazas…). • Comparo las causas de algunas olas de migración y desplazamiento humano en nuestro territorio a lo largo del siglo XIX y primera mitad del siglo XX (colonización antioqueña, urbanización del país…). • Explico el impacto de las migraciones y desplazamientos humanos en la vida política, económica, social y cultural de nuestro país en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX y lo comparo con los de la actualidad. • Identifico algunos de los procesos que condujeron a la modernización en Colombia en el siglo XIX y primera mitad del	• Comparo mecanismos de participación ciudadana contemplados en las constituciones políticas de 1886 y 1991 y evalúo su aplicabilidad. • Identifico algunas formas en las que organizaciones estudiantiles, movimientos sociales, partidos políticas, sindicatos… participación en la actividad política colombiana a lo largo del siglo XIX y primera mitad del siglo XX. • Identifico y explico algunos de los principales procesos políticos del siglo XIX en Colombia (federalismo, centralismo, radicalismo liberal, Regeneración…). • Comparo algunos de los procesos políticos que tuvieron lugar en Colombia en los siglos XIX y XX (por ejemplo radicalismo liberal y Revolución en Marcha; Regeneración y Frente Nacional; constituciones políticas de 1886 y 1991…). • Identifico y comparo algunos de los procesos políticos que tuvieron lugar en el mundo en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX (procesos coloniales en África y Asia; Revolución Rusa y Revolución China; Primera	• Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales. • Participo en discusiones y debates académicos. • Asumo una postura crítica frente a situaciones discriminación u abuso por irrespeto a las posiciones ideológicas y propongo formas de cambiarlas. • Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión, étnia… • Reconozco la importancia del patrimonio cultural y contribuyo con su preservación. • Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos a los que pertenezco (familia, colegio, barrio…) y las acato. • Reconozco en el pago de los impuestos una forma importante de solidaridad ciudadana. • Utilizo mecanismos de participación establecidos en la Constitución y en organizaciones a las que pertenezco. • Tomo decisiones responsables frente al cuidado de mi cuerpo y mis relaciones con los demás. • Apoyo a mis amigos en la toma responsable de decisiones sobre el cuidado de su cuerpo. • Asumo una posición crítica frente al deterioro del medio ambiente y participo en su conservación.

• Reconozco, en los hechos históricos, complejas relaciones sociales políticas, económicas y culturales. • Utilizo diversas formas de expresión para comunicar los resultados de mi investigación. • Cito adecuadamente las diferentes fuentes de la información obtenida. • Promuevo debates para discutir los resultados de mis observaciones.	colombianos a nuestra identidad. • Describo el impacto del proceso de modernización (desarrollo de los medios de comunicación, industrialización, urbanización…) en la organización social, política, económica y cultural de Colombia en el siglo XIX y en la primera mitad del XX.	siglo XX (bonanzas agrícolas, procesos de insdustrialización, urbanización…). • Explico las políticas que orientaron la economía colombiana a lo largo del siglo XIX y primera mitad del XX (proteccionismo, liberalismo económico…).	y Segunda Guerra Mundial…). • Relaciono algunos de estos procesos políticos internacionales con los procesos colombianos en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX.	

Por otra parte, expone como objetivo para la vida, *"aproximarnos a la ciencia para comprender el pasado, vivir y dar significado al presente y ayudar a construir el futuro",* lo que evidencia la centralidad que toma la ciencia en la formación, y aclara que el énfasis de los estándares está en las competencias, como componentes interrelacionados que requieren conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones específicas por medio de las cuales también se debe imbricar las posibilidades de evaluación, para así ofrecer un abarcamiento general de la propuesta curricular que tal como se plantea en los lineamientos curriculares, debe ser una orientación, pero en la realidad, pensar en un objetivo para la vida, desborda las posibilidades de la escuela y de las ciencias sociales. Es más, su tarea y la de otras investigaciones, es construir posibles herramientas que articulen diversos saberes disciplinares con la experiencia diaria de los estudiantes.

Por tal razón, para desarrollar la investigación, nos resulta necesario poner en diálogo a la didáctica no parametral con los planteamientos parametrales, y responder a la pregunta: ¿cuál es la relación entre lo no parametral y lo parametral? Pues bien, en los lineamientos también se reconoce la necesidad de darles sentido y significado a los saberes de la escuela, y también se tiene en cuenta, saberes de tipo interdisciplinar como lo ambiental y la vivencia de la ciudadanía, que implican superar el supuesto de las temáticas disciplinares y las competencias. Así como lo no parametral, recuerda que los *"contenidos en conocimientos científicos, (…) pueden ser transpuestos y posibles de ser aprendidos por los sujetos de aprendizaje respondiendo a un ángulo de razonamiento que valoriza la erudición de lo explicativo sobre la interpretación problemática en la construcción de la realidad que se está dando"* (Quintar. Op. Cit., p. 97).

La ley dice que lo que se imparte debe descollar la rigidez de los temas y que lo disciplinar dificulta la articulación de un saber, de un tratar realidades que le exigen a la

escuela, *"reflexionar, discutir, consensuar, disentir, generar nuevas preguntas y tentativas soluciones"* (MEN, 1998, p. 51), y justamente, aquí encontramos el puente en unas proposiciones temáticas de corte interdisciplinar: ¿Promueven y viven los hombres relaciones de equidad, respeto y aceptación de la diferencia con las mujeres y viceversa? Que como pregunta problematizadora corresponde al primero de uno de los ocho ejes curriculares que es la defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.

Ahora, ¿cómo se puede articular para desarrollar una propuesta de didáctica no parametral? A esta segunda pregunta, le daremos resolución por medio de la implementación de la unidad didáctica que tiene en cuenta, algunos postulados de la programación curricular, pero fundamentalmente traerá al aula, las inquietudes y sugerencias que manifiesten los estudiantes con el fin no solo de poner a prueba la didáctica como método, sino también para poner en juego sus vivencias, su capacidad para apropiar elementos de las ciencias sociales, para hacer análisis críticos y para que se dé este entrecruce y surjan propuestas a las realidades que ellos hayan identificado.

Consecuentemente, lo que sigue es la propuesta metodológica que permitirá ubicar el desarrollo de la fase práctica de esta investigación con los marcos lógicos y a través de la construcción de una unidad didáctica que retome los elementos de la didáctica no parametral de la enseñanza de las ciencias sociales para grado noveno.

CAPÍTULO V

DESARROLLO METODOLÓGICO

5.1.Enfoque

La presente investigación, dado sus planteamientos y objetivos, se inscribe dentro del paradigma investigativo cualitativo, con el enfoque epistemológico de la teoría crítica de la sociedad y la metodología de teoría fundamentada o fundada.

A continuación, se explicita y argumenta cada aspecto mencionado. En primer lugar, al hablar de paradigma investigativo cualitativo, con la expresión *"'investigación cualitativa' se entiende cualquier tipo de indagación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación"* (Strauss, 2012, p. 27), la investigación cualitativa sigue un proceso riguroso, donde prima la subjetividad y el papel de los involucrados en los procesos; la recolección y análisis de la información se hace mediante técnicas e instrumentos donde proliferan la narrativa, la observación y el diálogo, entre otros, y eso es ventajoso para nosotros, dado que: *"ofrece la posibilidad de aplicar estrategias abiertas y sensibles dando valor al concepto y la experiencia del sujeto en sus percepciones, narrativas e interpretaciones (…) no pretende cuantificar los resultados, sino establecer construcciones a partir de la experiencia escolar, de unos postulados teóricos y de su convalidación con la vivencia"* (Pinilla, 2013).

Por su parte, los investigadores que se inscriben en este paradigma, dan valor a sus observaciones y *"No temen basarse en sus propias experiencias cuando analizan materiales porque se dan cuenta de que éstas han llegado a ser la base para hacer comparaciones y descubrir propiedades y dimensiones"* (Strauss. Op. Cit., p. 20). Adicionalmente, se entiende que el conocimiento que se ha producido es solvente como para seguir aportando al campo de conocimiento sobre el cual se ha investigado, así como es sensible para seguir siendo alimentado; *"La mayor parte de los investigadores se sienten lo bastantes seguros de sus hallazgos para considerar que sus teorías, aun después de publicadas, son calificables, modificables y abiertas en parte a la negociación"* (Ibíd.), de

ahí la importancia de los aportes, porque pueden retomarse para el campo de lo educativo o tenidos en cuenta, para el planteamiento de futuras investigaciones.

El enfoque será preferiblemente, el utilizado por la teoría crítica o *Teoría Crítica de la Sociedad* de Marín, que surge como enfoque ante el afán de hacer una serie de críticas a las sociedades e identificar, cómo se articularían la teoría y la práctica frente a problemáticas como las desigualdades sociales, puesto que en el centro de su referente, se pone la crítica del orden social establecido y la influencia que el devenir histórico tiene en sus procesos, pretendiendo indagar sobre los intereses presentes tras el desarrollo, y destacar las posibilidades de cambio, la necesidad de transformaciones ante las discrepancias en lo científico y lo social: *"cuestiona la idea misma de progreso, mientras tal progreso se mueva únicamente en la dirección que señala la razón instrumental y no se oriente a la organización radicalmente nueva de la vida social"* (2010, p. 17).

Llama la atención sobre la construcción de un conocimiento que responda a las realidades que han surgido de este tipo de relaciones, destacando que *"la vida merece vivirse y que precisamente esto es lo que exige a todos los seres humanos hacerla digna de vivirse"* (Ibíd., p. 18), así que sus esfuerzos deben estar dirigidos a modificar ese orden por medio de un poder y de un conocimiento que es justamente, la apuesta de esta investigación al pretender ser sugerente ante el sistema escolar,

> *ya que se basa en hechos concretos y los somete a una revisión desde la teoría; (éste enfoque) es sensible a los estudios económicos, sociales y antropológicos de tal manera que permite la interrelación de conceptos provenientes de diversas disciplinas, partiendo de una postura crítica de los hechos sociales que demuestran resquebrajamiento en las relaciones y la necesidad de proponer miradas alternativas frente a una tradicionalidad agotada* (Pinilla. Op. Cit.).

Para este caso, en el campo de acción de la enseñanza de la historia en el marco de las ciencias sociales interdisciplinares, porque ellas en sí mismas, son el reflejo de unas relaciones inequitativas y por lo mismo, la experiencia se valorará en este marco, con el fin de formular una didáctica alternativa que condense la teoría y la práctica, que responda a una escuela que actúa como marco institucional para la construcción social de género, y que a la vez, haya actuado como conservadora del orden mediante sus prácticas y sus contenidos.

Ya para hablar de la metodología de la teoría fundada o fundamentada como parte de las posibilidades de la investigación crítica, la entenderemos así: *"**Metodología**: manera de pensar la realidad social y de estudiarla. **Métodos**: conjunto de procedimientos y técnicas para recolectar y analizar datos* (Strauss. Op. Cit., p. 18).

Entonces, después de adoptar esta manera de pensar la realidad social, esta puede ser aplicada a distintos contextos y ser útil a su caracterización e interpretación. *"La aportación más relevante de la Teoría Fundamentada hace referencia a su poder explicativo en relación a las diferentes conductas humanas dentro de un determinado campo de estudio. La emergencia de significados desde los datos, pero no desde los datos en sí mismos, hace de esta teoría una metodología adecuada para el conocimiento de un determinado fenómeno social"* (Cuñat, 2009).

El valor de los datos está en la interpretación, en la valoración y en la capacidad del investigador para interpelarlos por medio de unas categorías investigativas y un entramado teórico que permite ubicarlos como teoría educativa en este caso, para al final, llegar a la formulación de alternativas, posibilidades visibles gracias al entrecruce de la investigación con la práctica.

Que después, con el paradigma cualitativo, tiene en cuenta el valor de la observación, destacando la flexibilidad en sus observaciones, al punto de darles suficiente protagonismo como para ponerlos en diálogo con sus postulados teóricos, por lo cual no descarta la posibilidad de incluir el análisis de datos estadísticos o cuantitativos o la aplicación de este tipo de herramientas. En este caso, lo relevante es seleccionar unos datos que den cuenta de una situación social particular, de tal manera que su finalidad es *"Producir Teoría para explicar y proponer soluciones a los problemas de la cotidianidad de un contexto particular, desde la perspectiva intersubjetiva"* (Arias, 2011). En ese orden, se puede señalar tres puntos básicos:

- *Las proposiciones teóricas no se postulan al principio*
- *Las construcciones teóricas surgen de los datos y no de la forma en que fueron recogidos*
- *Las teorías se construyen sobre la información producto de las acciones, interacciones y procesos sociales que acontecen entre las personas*

El primer punto, coherente con la metodología y con el objetivo de que la teoría responda en forma más adecuada a la realidad y con la única excepción de que el investigador pretenda ampliar una teoría existente (Strauss, 2012), lo más probable es que constantemente aporten a la construcción del conocimiento por estar basadas en datos. Señala Marín (2012), citando a Taylor y Bogdan (1986), que es *"Un método para construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori , de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes"* (p. 165).

Por eso mismo, es pertinente al campo de la educación porque tiene en cuenta, las experiencias individuales o grupales que constituyen una realidad: *"La importancia de esta metodología es que proporciona un sentido de* ***visión, de a dónde quiere ir el analista con la investigación"*** (Strauss. Op. Cit., p. 25), maneras de comprender una realidad para ser expresada por medio de la construcción de teorías según el contexto que se vaya a estudiar.

En este orden, metodológicamente lo primero es establecer un problema, formularlo y por último, recolectar y analizar los datos: *"el análisis es la interacción entre los investigadores y los datos. Es al mismo tiempo arte y ciencia"* (Ibíd., p. 29), porque en este ejercicio, son significativos y cimiente para formular la teoría, así que el investigador debe contar con cualidades centrales que son la flexibilidad y la creatividad, puestas en función de generar nuevas teorías (Ibíd., p. 23), que además, se enumeran:

1. *Capacidad de mirar de manera retrospectiva y analizar las situaciones críticamente*
2. *Capacidad de reconocer la tendencia a los sesgos*
3. *Capacidad de pensar de manera abstracta*
4. *Capacidad de ser flexibles y abiertos a la crítica constructiva*
5. *Sensibilidad a las palabras y acciones de los que responden a las preguntas*
6. *Sentido de absorción y devoción al proceso del trabajo*

De esta manera, acompaña la generación de la teoría basada en los datos resultantes de la observación, que es el postulado central de la metodología y que a su vez, estos datos emerjan de la sensibilización del investigador por lo que está investigando. Por lo tanto, requiere de un juicioso ejercicio de interpretación y por lo mismo, debe ser sistemático.

Estos datos no obedecen a una naturaleza específica, sino que pueden incluir desde censos de población hasta documentos de video que caractericen a los sujetos (Ibíd.), y las técnicas proporcionan al analista, posibilidades para desarrollar debidamente su trabajo o

cumplir con los objetivos, observaciones, análisis documental, elaboración y aplicación de entrevistas y encuestas (Arias. Op. Cit.), que son parte de las herramientas que pueden aplicarse en la recolección de los datos para su debido análisis.

Pero, *"Los procesos de análisis no terminan con la organización de los datos, sino que deben pasar a la elaboración de perspectivas y conceptos explicativos o interpretativos"* (Marín. Op. Cit., p. 169). Por tal razón, es funcional a este proyecto, porque del estudio de una situación escolar, surge una investigación formal que toma referentes teóricos, y el estudio juicioso de datos arrojados por la observación, por la experiencia para construir al final, una teoría educativa, en este caso, construida mediante una propuesta didáctica que responda a las necesidades identificadas, y con capacidad de impactar en ese orden social que ha sido caracterizado y muestra una realidad social inequitativa que demanda transformaciones.

De esta manera en nuestro contexto, el maestro en su doble función de maestro – investigador, se ve en la difícil labor de ofrecer y acompañar herramientas para llevar el saber disciplinar propio de las ciencias sociales a las aulas, por medio de la indagación de fuentes que rebosan los libros de texto, de incluir a sus estudiantes en los procesos investigativos propios de la enseñanza, y de darse a la tarea, de enfocar la mirada hacia la construcción participativa y propositiva de género que desde las miradas de la teoría crítica, sea alternativa a un orden hegemónico establecido.

En consecuencia, el escenario escolar es el lugar para la investigación y para la reivindicación del sujeto estudiante que desde sus mismas prácticas en el aula y fuera de ella, aporta los datos para construir la teoría, de tal manera que se convierte en partícipe de los procesos, porque trasciende el ejercicio de la observación y la confirma como una investigación de tipo educativo, porque hace investigación desde y para la educación, incluyendo sus actores y su posibilidad de construir metodológica y teóricamente.

La investigación se desarrolla con algunas premisas, como que: *"Inicialmente el proceso comienza con la identificación de un área de interés a explorar. La misión del investigador es construir su propia teoría desde la base"* (Cuñat. Op. Cit.). Luego de

establecer el problema de investigación, se debe determinar las estrategias para recoger los datos, que deberá hacerse durante el proceso.

Tal como señala Cuñat, citando a Coyle: *"La recogida de datos va configurando el tamaño de la muestra final. Esta viene determinada por el desarrollo de las categorías identificadas y la teoría emergente. El investigador no conoce inicialmente el tamaño final de la muestra"* (Ibíd.), de tal manera que la recolección y el análisis de los datos son prácticamente simultáneos, al tiempo que la demanda teórica se va ampliando.

5.1.1 *Fases del proceso investigativo*

En consecuencia, conjugando los postulados de la teoría fundamentada, el proceso propio de la investigación educativa y los requerimientos del programa académico, la propuesta se planeó de la siguiente forma:

- Definición, delimitación y planteamiento de la investigación, por medio de

− *Planteamiento del problema*
- *Búsqueda de diversos referentes teóricos*
- *Establecimiento de objetivos; principal y específicos*
- *Formulación de preguntas; principal y auxiliares*
- *Selección de un enfoque metodológico*

- Establecimiento del marco lógico, mediante

− *Estado de la cuestión*
− *Marco teórico*
− *Marco conceptual y categorial*

- Diseño y aplicación de estrategias para la recolección de datos

− *Observación directa*
− *Entrevista estructurada*
− *Talleres abiertos en el aula*
− *Cuestionarios*
− *Análisis documental: clasificación y análisis de los documentos que conforman el marco lógico, en concordancia con las categorías de la investigación.*

- Análisis de datos

− *Análisis de contenido*
− *Clasificación de los datos en torno a las categorías de la investigación*
− *Identificación y caracterización de recurrencias*

- Formulación de una teoría

− Análisis comparado del proceso investigativo frente a los objetivos iniciales
− Elaboración del documento que recoja y reconstruya la voz de la muestra intencionada en el proceso
− Diseño de la propuesta didáctica. Para este caso, de una unidad didáctica que responda a la clasificación y el análisis de los datos
− Valoración del proceso por medio de las cuatro dimensiones de la crítica educativa de Elliot Eisner (1998): descripción, interpretación, evaluación y temáticas
− Fundamentación de una teoría que recoja los elementos fundantes de la investigación
− Validación de la investigación en procesos académicos e internos de la Universidad

5.1.2 *Población/muestra*

De acuerdo con la relación que se establece entre el enfoque metodológico y el planteamiento de la investigación, establecimos el foco en el colegio Leonardo Posada Pedraza IED, ubicado en la localidad de Bosa, carrera 92 72 – 42 Sur, fundado en el año 2005 durante la alcaldía de Luis Eduardo Garzón y que como institución, es fruto de unas políticas distritales que pretendieron mejorar y ampliar las plantas de los colegios públicos en Bogotá. Por lo tanto, es el primero de decenas de megacolegios que empezaron a levantarse por toda la Ciudad.

Colegio Leonardo Posada IED

Fuente: Archivo de la Secretaría de Educación de Bogotá

Como comunidad, tiene la característica de estar situado en el sector de Metrovivienda que hace parte de los planes de vivienda de interés social en la localidad, por lo cual la institución nació al mismo tiempo que el barrio. Así mismo, el proceso de construcción del colegio fue una iniciativa educativa, pues empezó siendo una sede del ya

constituido San Bernardino, y cuando empezaron las clases, se desarrollaban en salones comunales aledaños y luego en casetas provisionales ubicadas en el terreno que actualmente ocupa el plantel. De tal manera que el barrio ha sido testigo del crecimiento del colegio y viceversa.

Pedagógicamente, los profesores plantean sus inquietudes en los documentos del horizonte institucional como el PEI y el Manual de Convivencia que hasta hoy, se conservan como pilares institucionales y dan fe de un proceso comunal y pedagógico representativo del sector.

Puntualmente, nos situaremos en dos grupos del grado noveno, que según la ficha de caracterización que reposa en la coordinación, cada uno está conformado por 43 estudiantes con edades entre los 13 y los 15 años, correspondientes en su mayoría, al estrato socioeconómico 2 y que por ser parte del ciclo 3, se ubican dentro de las inquietudes investigativas de esta propuesta, de tal manera que ellos constituyen la muestra intencional, con quienes se adelantaron dos sesiones semanales y durante el segundo semestre del año 2015, como parte de la fase de campo.

5.1.3 *Técnicas e instrumentos de diagnóstico*

El enfoque cualitativo permite hacer uso de una amplia gama de herramientas para la recolección de datos y en el campo educativo, son muy generosos. En esta fase de la investigación, hemos optado por dos de estas herramientas que se interrelacionan entre sí; por una parte y a modo de preparación, la resolución de un ejercicio escrito e individual por fuera del aula de clases y en segundo lugar, el desarrollo de un foro o mesa redonda en donde respondan las mismas preguntas del ejercicio escrito, pero de manera abierta y con posibilidades de discusión, todo dentro del desarrollo de la clase de ciencias sociales.

Tomamos esta decisión, porque preferimos las respuestas abiertas que permiten visualizar varias categorías de la investigación en el ejercicio de la enseñanza, y posibilitan el desarrollo argumentado de una manera individual, fuera de la clase y al mismo tiempo, pueden nutrirse de la discusión grupal, donde ellos pueden entrar en diálogo, en acuerdos y desacuerdos que inciden en el desarrollo práctico de la investigación, porque con el

ejercicio, queremos saber qué prefieren a la hora de aprender y qué sentido tiene aprender, dado que pretendemos establecer una propuesta didáctica no parametral.

De tal manera que las preguntas fueron diseñadas, relacionando lo que habíamos desarrollado como contenido formal durante la clase y el planteamiento de la investigación, por medio de los siguientes cuestionamientos:

1. ¿Cómo aprenden ciencias sociales en la escuela?
2. ¿Cómo les gustaría aprenderlas?
3. ¿Cuál es la importancia de aprender historia de Colombia?

5.1.4 Análisis de datos

Para esta fase de la investigación, hemos optado por usar las bases conceptuales y metodológicas de Eisner (1998), con la propuesta de la crítica educativa que es una forma de indagación cualitativa como formulación inicial de esta investigación, y que se encuentra en estrecha relación con el ejercicio de la vivencia diaria escolar, dado que como el mismo autor lo señala, *"cada acto de crítica es una reconstrucción"* (p. 106), y el trabajo con la muestra intencionada, pretende recoger elementos de análisis propios de la vivencia de su realidad y en articulación con las ciencias sociales.

"Las raíces de la crítica se encuentran en las actividades normales de la vida cotidiana" así que en ella misma, hemos de identificar elementos que nos permitan avizorar análisis para que los estudiantes se lancen a la proposición y a la transformación, que es una de las razones que nos llevaron a optar por una propuesta no parametral, justamente por la posibilidad de hacer tangibles sus aprendizajes, en tanto les pueden dar una mirada desde la disciplina a su propia cotidianidad.

Dentro de esta perspectiva, el ejercicio del análisis de resultados obedecerá a las cuatro dimensiones: crítica educativa, descripción, interpretación, evaluación y temáticas, y por medio de ellas, se presentarán las observaciones de la etapa práctica del proceso investigativo, acercándonos a la articulación de la experiencia con los postulados teóricos propuestos desde el inicio.

La descripción tiene el fin de representar la vivencia para reconstruir el detalle de la escena, el desarrollo de una actividad puntual. La interpretación se conecta con la descripción porque ambas explican el significado, es decir, ubican la práctica con lo que se había propuesto, cruzan lo que hace el maestro con lo que hacen los estudiantes. *"Interpretar es situar un contexto, exponer, desvelar, explicar"* (Ibíd., p. 119).

Por otra parte, la evaluación que es también una valoración que no se relaciona con una medición porque esta puede ser comparativa de la individualidad e incluso moldeadora, sino que se orienta a establecer unos juicios que condensen los alcances de la práctica educativa con los desarrollos de los grupos; es dar sentido a sus experiencias en un contexto determinado, es más bien *"como un intento de valorar los rasgos idiosincráticos de los niños y de los adolescentes"* (Ibíd., p. 127).

Por último, la temática que obedece a la identificación de rasgos comunes o recurrentes en relación con los fines de la investigación, *"La formulación de temas dentro de una crítica educativa significa identificar los mensajes recurrentes que dominan la situación sobre la cual el crítico escribe. Los temas son los rasgos dominantes de la situación o la persona, aquellas cualidades de lugar, persona u objeto que definen o describen la identidad. En cierto sentido, un tema es como una cualidad dominante"* (Ibíd., p. 126).

En este punto, la investigación propone articular la experiencia de los estudiantes y sus percepciones, con la ruta teórica y con las categorías investigativas que nos hemos fijado desde el planteamiento. Por tal razón, el ejercicio se adelantará bajo estos supuestos de las cuatro dimensiones de la crítica educativa. Y del análisis de los datos correspondientes al ejercicio escrito y el foro, resultará la unidad didáctica que recoge sugerencias, solicitudes y perspectivas que los estudiantes manifiesten y que al mismo tiempo, permitan desarrollar saberes propios de las ciencias sociales, así como articulación su percepción con la realidad.

5.2. Presentación y análisis de resultados

Tal como hemos venido mencionando, el ejercicio de análisis de resultados será adelantado mediante las cuatro dimensiones de la crítica educativa propuesta por Eisner:

descripción, interpretación, evaluación y temáticas que sirven para analizar las categorías de la investigación y concatenarlas con la intención educativa que es la dinámica que presentaremos a continuación, buscando que el análisis corresponda a las dimensiones.

De esta manera, adelantaremos el análisis de los datos, procurando de manera progresiva, ir resolviendo las preguntas de la investigación y articulando la práctica con las categorías que sobre las mismas, venimos trabajando.

5.2.1 Diagnóstico

Para construir la unidad didáctica fue necesario empezar con el ejercicio de diagnóstico, así que mediante sencillas preguntas, llegamos a valiosos hallazgos que ofrecen pistas sobre el proceso que queríamos emprender y que por formulación, debe tener en cuenta la postura de los estudiantes como protagonistas del proceso de aprendizaje y enseñanza. Es importante conocer sus impresiones, sus percepciones sobre un ejercicio que según sus respuestas, está más ocupado por los saberes a los cuales los acerca que por hacer de estos saberes, una posibilidad para acercarlos a su realidad. Al mismo tiempo, plantearon propuestas y alternativas para aplicar en el desarrollo de las clases.

5.2.2. Ejercicio escrito

Pregunta 1. ¿Cómo aprenden ciencias sociales en el colegio?

La mayoría señala las actividades básicas y tradicionales como talleres, videos, tareas, libros e investigaciones y además, *"medios de comunicación como la televisión, la Internet, los periódicos y la radio"* (Buelvas, Steven. Anexo A), son las formas más comunes de aprender, así *"Una forma de aprendizaje que se nos ha inculcado en el siglo XXI, es el que se nos informa por medio de las ayudas tecnológicas"* (Reyes, Edwin. Anexo A), y se usan constantemente en sus consultas.

Por otra parte, le dan un papel importante al ejercicio docente dentro de estos procesos porque las explicaciones, las aclaraciones y las conclusiones siguen siendo parte de su valor, y resaltan su acompañamiento no sólo en esta asignatura sino en las demás

actividades. Recuerdan los métodos que usaron en años pasados, ejemplifican con experiencias exitosas que vivieron en otros momentos de su vida escolar, lo cual permite evidenciar la vigencia de la figura del docente, en los procesos de enseñanza aprendizaje.

El aula de clase y el saber disciplinar siguen siendo un lugar apreciado para aprender: *"Para mí, de las ciencias sociales aprendemos diariamente, según la clase"* (Rubio, Zareth. Anexo A), ya que se identifican como hacedores y participantes en su construcción en la clase y de la suya propia. *"Nosotros aprendemos sociales en un aula de clase, donde hay una organización para cada tema, pero no solo aprendemos sociales en un colegio, también en nuestra cotidianidad"* (Pulido, Sara. Anexo A), lo cual va arrojando luces sobre algunas de sus expectativas, porque aun frente a la importancia del salón y de la clase formal, reclaman una relación con su realidad, como veremos más adelante.

En algunas ocasiones, destacan a los padres como fuente de conocimiento: *"cuando mis padres y más que todo mis abuelos o familiares mayores me brindan conocimiento en sus diferentes versiones de los acontecimientos"* (Quintero, Ana. Anexo A), varias respuestas dan cuenta de lo mismo, así *"cuando nos cuentan historias de nuestros antepasados"* (Roa, Ma. Fernanda. Anexo A), señalan también los discursos de los abuelos porque su edad les permite saber o recordar hechos del pasado.

También es claro para ellos, que el uso de las fuentes primarias es un recurso útil, porque señalan periódicos, documentos personales y familiares, y testimonios de personas que presenciaron los acontecimientos, y son de valía para el desarrollo y análisis de una temática.

Por último, solo una estudiante se refirió literalmente a sus inquietudes personales: *"Vamos aprendiendo a partir de la investigación y la curiosidad de saber ¿qué pasó? ¿Por qué pasó? ¿Cuándo? ¿Cómo? Nos puede afectar"* (Pulido, Sara. Anexo A), pero algunos revelaron tímidamente, que preferían documentales o videos históricos, así como interés por profundizar sobre noticias, ante todo, cuando tienen que ver con un suceso actual sobre el cual reconocen un antecedente que pueden indagar.

Pregunta 2. ¿Cómo les gustaría aprender?

Los juegos son la alternativa más frecuente como complemento al desarrollo de las clases, porque lo entienden como un ejercicio que si está debidamente orientado, puede ser educativo. Ellos ponen en un lugar central, lo que llaman *"diversión"*, que sería lo contrario al aburrimiento. Destacan la importancia de aprender, pero además de eso, quieren estar entretenidos y el juego es según el análisis de esta herramienta, el método más eficaz para combinar ambas acciones: aprender y divertir.

Mencionan frases como: *"(me gustaría aprender) por medio de videos, películas, creo que es una forma divertida, sencilla, comunicativa y lo puedes hacer desde el lugar donde te sientas mejor"* (Castañeda, Luisa, Anexo A).

"Las obras teatrales y juegos lúdicos, tienen toques de expresividad, competitividad, esfuerzo y conocimiento que en los estudiantes pueden aprender de una forma más divertida" (sic). (Ceballos, Andrea. Anexo B), es tal vez la síntesis de lo que reclaman al hablar del método. Además, sugieren los debates como una técnica para socializar e investigar, para argumentar y dar a conocer sus opiniones personales, así como muy frecuentemente, reclaman las obras de teatro, los bailes, la mímica, las exposiciones y demás *"representaciones artísticas"* (Díaz, Dilan. Anexo A).

Al mismo tiempo, quisieran *"hacer uso de nuestra tecnología como celulares, tablets, computadores"* (Buelvas, Steven. Anexo A), porque los consideran una fuente válida de información y una herramienta para elaborar productos académicos escolares *"la única diferencia (es) que los contenidos multimedia son tecnológicos y más actuales"* (sic). (Ceballos, Andrea. Anexo B), con respecto de las fuentes tradicionales de investigación y consulta.

Expresan constantemente, la preferencia de trabajar en grupo, interés y reconocimiento por el trabajo mancomunado: *"por parte de la profesora, ya que ella es especializada en el tema y nos puede dar su punto de vista y nosotros damos el nuestro y podemos llegar a un acuerdo"* (González, Sebastián. Anexo A), y en general, porque expresan que pueden aportar. El grupo es el lugar donde construyen *"logramos darnos*

cuenta de que fue lo que nos quedó mal y lo corregimos comparando la información de un compañero o de la profesora" (sic) (Rojas, Felipe. Anexo A), así como reclaman la participación de todos los del grupo en las actividades, incluso de integración.

En lo personal, sus intereses frente a la enseñanza reclaman una vivencia de los acontecimientos del pasado y condicionan su presente: *"Me gustaría aprender a con acontecimientos relacionados a mi vida cotidiana"* (Martínez, Estefanía. Anexo A), lo cual denota un interés característico de la ciencia, la comprobación. Ellos quieren reconocer en su realidad, la presencia de hechos y situaciones históricas que es también, una oportunidad para tratar desde la diversidad de posibilidades de las ciencias sociales.

Pregunta 3. ¿Cuál es la importancia de aprender historia de Colombia?

En general, la respuesta más frecuente fue porque es el lugar donde vivimos o es importante saber de dónde venimos. Frente a esta pregunta, los resultados no fueron concretos como en las dos anteriores; hay una tímida y frecuente tendencia por repetir el cliché de *"el que no conoce su historia está condenado a repetirla"*, pero no hay mayor profundidad o elementos para trascender en lo identitario, aunque también hay que decir, que se identifican dentro de un ser *"nosotros",* de lo *"nuestro"* como sentido de pertenencia. Escribe Ivón Arcila (2015): *"por lo general yo no sé nada sobre eso y me gustaría mucho aprender todo sobre mi país"*. En consecuencia, "*Es necesario para poder llegar a entender nuestra sociedad, nuestros orígenes, las raíces y la importancia de nuestra identidad"* (Roa, Ma. Fernanda. Anexo A). Refuerza Angie Carreño, cuando escribe: *"por ello es importante estudiarla para conocer nuestro país y sentir ese amor hacia él"*. Ejercicio que también puede llegar a ser crítico para *"auto reconocernos (…) autocriticarnos, autoevaluarnos"* (Rubio, Zareth. Anexo A), y más cuando entienden el presente como el resultado de los errores del pasado, y por lo mismo, la actualidad es una oportunidad para trabajar en las posibles consecuencias del futuro. Los hallazgos en este punto, conducen más a la idea que ellos tienen de historia y ven en su estudio, una posibilidad de cambio social, de transformación, por su estrecha relación con el pasado, en términos de causa y efecto.

Así, muchos relacionan el sentir nacional y el saber histórico más allá de fechas y personajes, con el concepto propio del tiempo, como en este ejemplo: *"Pues porque así siempre que nos pregunten algo acerca de nuestra historia, podemos decir cosas más informativas que solo el día de la independencia, precursores, también porque sabríamos los errores del pasado para no cometerlos nosotros"* (Sepúlveda, Daniel. Anexo A). En seguida, se evidencia un sentir de gratitud que denota la exaltación de ese pasado heroico por los que *"hicieron por nosotros sacrificios para ser lo que somos"* (Segura, Brandon. Anexo A), que refleja la permanencia de algunos discursos mesiánicos nacionales en la enseñanza de la historia, tal como lo menciona Elizabeth Calderón: *"hay que darles honores a esas personas que sí fueron capaces de cambiar el mundo". A quienes "revolucionaron" y gracias a ellos aún no estamos bajo la monarquía española"* (Moreno, Paola. Anexo A).

Por otra parte, aparecen voces reivindicativas, *"es un deber saber historia de cómo era nuestro país tanto social como económicamente para así mismo cambiarlo ya que nuestro país está mal reputado en todo el mundo y por eso mismo creo que tenemos que saber de la historia colombiana para así mismo cambiar nuestros aspectos y 'hacer historia'"* (González, Sebastián. Anexo A). Y otros que ven en el estudio de la historia, una manera de conservar las tradiciones, *"para no perder nuestra cultura"* (Mora, Mariana. Anexo A), y *"no perder la costumbre colombiana"* (Cruz, Jhon. Anexo A), donde vuelve a evidenciarse el elemento identitario, la pertenencia a ese nosotros que mencionamos al comienzo.

También la entienden de manera generacional, como cuando señalan: *"Es importante porque en algún futuro nuestros hijos, nietos o en otro país nos van a preguntar sobre un poco de historia de Colombia"* (Valderrama, Steven. Anexo A), al tiempo que comúnmente reconocen la importancia de los relatos de los abuelos, tal como mencionamos anteriormente. A continuación, una problematización de historia y más que de ella, del mismo tiempo, la manera como lo perciben, como se entiende en términos del pasado, presente y futuro, y cada uno en constante relación con el otro: *"(Este estudio) es importante porque así como los antepasados tuvieron una historia nosotros debemos aprender de ella, ya que nos podemos dar cuenta de que todos hacemos parte de la historia*

y al saber esto podemos cambiar nuestra historia y podemos hacer buen uso de nuestra historia o de cómo en un futuro nos van a recordar (Quintero, Ana. Anexo A).

Hay un encuentro valioso y es la posibilidad misma de pensar la historia como canal de comunicación con otros saberes propios de las ciencias sociales. Ellos tienen en su preconcepto, que no es solo la historia como saber, sino que está transversalizado por otros saberes. Por ejemplo: *"por eso creo que es muy importante conocer política, económica, social e intelectualmente de nuestro país"* (Castañeda, Luisa, Anexo A), y por otra parte: *"Es importante hablar de historia cuando en sí se tiene que mejorar de manera de nivel educativo o mejorando la vida social, económica, cultural y de seguridad en toda la vida"* (Garzón, Felipe. Anexo A). En su estudio, reconocen una posibilidad para conocer diversos campos de la sociedad y ese, es un factor valioso para la presente investigación.

5.2.3. Foro

Como actividad grupal, no siguió un orden secuencial como el ejercicio escrito, porque transitar de una pregunta a la otra era fácil, aun siendo las mismas preguntas y los participantes se interpelaban durante sus intervenciones, se complementaban, pero en efecto, las oportunidades grupales son de importante valor para la investigación. Varios estudiantes utilizaron el término didáctica en sus participaciones, por ejemplo: Buelvas (2015), la entiende como actividades *"más comunicativas, que no sean tanto lecturas y escritos sino que sea comunicación entre nosotros, nuestras opiniones eh, o sea maneras diferentes que no sea lo tradicional de lecturas y escribir"*. A la pregunta de qué entiende por didáctico, responde que es la necesidad de una mediación para el desarrollo de las clases. Entienden la didáctica como una herramienta para la enseñanza, que les facilita el aprendizaje.

También es evidente que reclaman un tipo de conocimiento más tangible, más vivenciado en los escritos. La mayoría expresó que para aprender debería viajar o por lo menos, ir al museo, señala Daniel Sepúlveda de 904, *"algo que nos haga vivir esa situación por la que pasó esa persona de la historia, que nos haga recordar o vivir esos hechos".* Adicionalmente, aparece la posibilidad de incluir *"expertos"* en el desarrollo de

las clases, y tienen la idea de oír a otros que sepan o que hayan investigado, como es el caso de las exposiciones, porque también manifiestan interés por aprender de investigaciones que adelanten los compañeros y ponerlas en común, para así establecer su propio criterio, su *"postura política"* y *"sacar sus propias conclusiones".*

En todo caso, lo que predomina es la predilección por el aprendizaje en grupo. Si son exposiciones, obras o puestas en común, en el discurso siempre se están nominando como un nosotros, como un colectivo, nunca como una individualidad. Reconocen en el otro, una posibilidad de aprendizaje, un lugar para la construcción y la retroalimentación. Conservan la idea de historia como algo que pasó hace tiempo, articulada por grandes relatos, por vidas ejemplares, ciudades capitales… Aun cuando soliciten maneras novedosas de acercarse a ella, hablan de lugares, personajes de Bogotá y héroes y heroínas que fueron parte de procesos independentistas, lo cual evidencia sus referentes a la hora de pensar en la enseñanza y en la comprensión.

También señalan lo poco eficaz que resulta escribir sin explicación o sin mayor profundidad, cuando se refieren a sus investigaciones *"las copiamos de Wikipedia, no porque queremos aprender, sino porque es una firma o una nota"* (Mojica, Tatiana. Anexo B), lo cual soporta uno de los hallazgos del ejercicio escrito y es la necesidad de un acompañamiento, de una explicación para mejorar la comprensión de un aprendizaje.

Así, ellos confirman la importancia de incluir en el método a la didáctica, pero al mismo tiempo, reconocen la centralidad de la investigación, de la pauta *"yo diría que se tengan que hacer obras de teatro, siempre uno va a tener guía a partir de una información, yo creo que todos los métodos que digamos están diciendo se deberían hacer porque siempre llegan a un método, pero siempre se basa en la lectura"* (Mojica, Tatiana. Anexo B). Señalan que *"otra forma de aprender sería incentivando a la lectura que eso es lo que nos está afectando mucho, ya que no se trata solo de recordar sino de saber leer y saber leer mucha información va a quedar en nuestra cabeza"* (Patiño, Daniela. Anexo B).

Se refieren a sus métodos de estudio, por ejemplo: el uso de los apuntes, consultar diversas fuentes para llegar a una construcción de un concepto, en general, le dan importancia a la guía que reciben en la escuela, porque reconocen sus malos hábitos de

lectura, su falta de disciplina, y continúan destacando, la importancia de memorizar nombres, fechas y lugares, además la molestia cuando no lo recuerdan, piensan que no aprendieron bien, lo que deja ver que los contenidos siguen siendo referente en lo que conciben como aprendizaje.

Saben que *"van al colegio a estudiar",* como actividad formal, lo cual también nos puede dar ideas sobre lo que se entiende sobre la escuela; se llaman la atención entre ellos, diciendo *"no todo es diversión"* (Mojica, Tatiana. Anexo B). Saben que no todas las fuentes son confiables y aclaran: *"no es en modo de recocha"* (Rojas, Jenny. Anexo B). La lectura es útil puntualmente para las ciencias sociales, tal cual lo mencionan, porque hay cosas para las cuales no tienen tiempo en la clase; le temen a las lecturas extensas y es innegable, la influencia de tecnologías con las cuales reciben información. Señalan que estas mejoran sus habilidades de comunicación como argumentar, pero lo relacionan con un gusto personal o con los métodos de estudio que prefieren, no con la formalidad del aula.

Con respecto de las fuentes, es persistente la idea de consultar, de escuchar relatos, discursos de personas que hayan vivido procesos históricos y proponen:

> *"una fuente de historia muy grande como son los indígenas pues porque nosotros no podemos venir aquí…bueno pues si podemos venir a hablar de historia pero leyendo entonces también sería como invitar a gente como viejos, ancianos, abuelos a que nos cuenten y es interesante o pues yo creo que alguna vez nuestros abuelos nos contaron una historia y uno le gustaba mucho y uno en este momento se acuerda de lo que ellos a uno le contaron, entonces…"* (Mojica, Tatiana. Anexo B).

En el debate y de forma aislada, Darwin Maca (2015), les reclama a los demás, el olvido que hemos tenido en la actividad con respecto de la historia indígena, y los demás asienten porque se asumen desconocedores de esta temática, pero la expresan más por una curiosidad nacional o de identificación que por tratarse de un ítem propio de la historia y las ciencias sociales, es decir, que nuevamente aparece el indicador de la identidad nacional. Aunque reconocen la efectividad y la masividad de los medios de comunicación, desconfían de ellos, les parecen engañosos, propagandistas y llama la atención la crítica que surge de Óscar *"un ejemplo de eso fue el paro de maestros, fue uno de los paros más largos que hubo, pero entonces que nos vendía la televisión que los profesores… ay qué pobrecitos los niños, que los profesores son unos desalmados porque dejaron a los niños,*

pero en realidad uno se pone a hablar con un profesor y eso no es así" (Rodríguez, Óscar. Anexo B).

Lo que deja ver que les preocupa la actualidad y la confrontan con su propia vivencia, y toman postura frente a acontecimientos. Y por otra parte, que distinguen las fuentes de información por ejemplo: mencionan canales culturales, documentales como National Geographic o History Channel, pero *"lo complicado es ver novelas, noticias y esas cosas que no son provechosas, nos enseñan que todo tiene un final feliz y eso es una vil mentira"* (Casallas, Felipe. Anexo B). Señala Gisell Rincón; *"yo creo que sí hay unas personas que les gusta leer, hay otras que les gusta la televisión, pero yo creo que la televisión no nos muestra la realidad de las cosas, la televisión modifica las cosas que le importan".*

En lo que se refiere a la importancia de aprender historia de Colombia, una buena parte sugiere elementos de identidad nacional como la exaltación de un sentimiento, una pertenencia, una *"raíz"*, *"debe ser lo que más nos importa, porque es en el que habitamos"* (González, Sebastián. Anexo B), para aprender de los errores que cometimos en el pasado, *"para poder evolucionar, qué podemos construir para el futuro, eso lo podemos aprender desde la historia"* (Buelvas, Steven. Anexo B), para cambiar, mejorar las faltas políticas, *"que las problemáticas de nuestro país son en las que nos vemos envueltos y las repercusiones de los acontecimientos pasados y es necesario saber los motivos de ello para tratar de dar una solución a los problemas"* (Niña, inaudible. Anexo B). Por otra parte, alguien señala que la mejor manera de aprender *"sería analizando la sociedad críticamente, hacer un paralelo con el pasado, o sea… el pasado con el presente"* (Díaz, Yenifer. Anexo B), lo que demuestra el tipo de relaciones que establecen.

En el discurso, le dan más importancia a lo oral que al escrito, Daniel Mariño de 903 acota: *"Estudiar historia de Colombia, debería ser considerada como un derecho y como parte del proceso desde que entramos en el colegio", que es darle franca centralidad a la historia, además "porque aprendemos a básicamente auto- reconocernos como personas"* (Marín, Astrid. Anexo B). Como un ejercicio de autoafirmación, reconocernos en otros que como antecesores, participaron en las gestas de la independencia, por ejemplo: por *"la nueva Colombia"* menciona Daniel Mariño: *" yo creería también que deberíamos aprender mucha historia digamos para defender nuestro punto de vista porque a los otros países*

digamos Estados Unidos, o sea los gringos siempre piensan que nosotros matamos, secuestramos y entonces prácticamente en todos los países que Narcotráfico y pues para defender nuestro país" (Lucumí, César. Anexo B).

Por ejemplo: expresan que sirve para *"Mejorar nuestra cultura para poder hablar con otras personas"* (Castro, Juan. Anexo B), en un ánimo por establecer esa vieja relación entre las ciencias sociales y un bagaje cultural como sinónimo de buena educación. De la misma manera, se vio en el ejercicio escrito, cuando relacionan este saber con un *"dar razón"* de otros lugares y otras culturas. El tema de la lectura es un asunto que divide a los dos grupos porque reconocen su importancia, pero que también puede ser una tarea aburridora. Otro aspecto común fue la necesidad de salir del colegio, es un deseo que expresan constantemente, lo cual refleja también un evento y es que los padres no se ocupan de adelantar esas actividades en familia, más bien aparecen como parte de las fuentes de consulta, al igual que los abuelos.

En síntesis, no se desligan completamente del saber formal, saben que debe estar incluido dentro de su actividad escolar, no contemplan renunciar a los métodos tradicionales, reconocen sus debilidades en hábitos de estudio y que se entretienen más viendo televisión y usando las redes sociales, se asumen como una categoría que los diferencia como generación *"nosotros los jóvenes"* por lo cual son diferentes a sus padres, madres y profesores.

5.3. Desarrollo de la propuesta. unidad didáctica

A continuación, la interpretación de la fase de ejecución y al final, de evaluación de la propuesta que estuvo atravesada constantemente por elementos teóricos y que se fundamenta en los resultados arrojados por los instrumentos y las herramientas aplicadas a la población en la fase de la planeación. En este caso, no se trata de visibilizar por visibilizar, es ofrecer un análisis y una alternativa al uso de las teorías matizadas por la experiencia, para llegar a concretar una construcción posible en el marco de la didáctica no parametral y por lo mismo, que recoja intenciones e intereses de estudiantes en la enseñanza de la historia en unas ciencias sociales interdisciplinares.

Esta propuesta no pierde de vista el objetivo central de fundamentar una didáctica incluyente, contextualizada y reivindicativa, por lo cual ha recogido previamente unas expectativas y ha construido unas respuestas que tomaron las voces de la muestra intencionada, conectadas con un campo teórico y de enseñanza de la historia en las ciencias sociales. Así, hemos construido la siguiente unidad didáctica con base en el análisis de las expectativas y sugerencias que surgieron de los ejercicios con los estudiantes, y teniendo en cuenta que la didáctica no parametral concibe la unidad como una proyección corta que incluye la elaboración de un diagnóstico y que integra elementos que permiten a los sujetos, integrar el conocimiento disciplinar con su propia experiencia. El resultado es el siguiente:

UNIDAD DIDÁCTICA – CIENCIAS SOCIALES – GRADO NOVENO – CUARTO BIMESTRE

Objetivo general: caracterizar a la mujer en Colombia durante los siglos XIX y XX, aplicando herramientas didácticas alternativas que permitan no solo recoger las sugerencias de los estudiantes, sino que además, les permitan relacionar el saber disciplinar con su propia experiencia.

Actividad	**Introducción y presentación**	**Obra de teatro**	**Carrera de Observación**	**Museo**	**Noticiero**	**Evaluación final**
Evidencias o soportes investigativos	• Diarios de campo • Cuadernos • Fotos	• Diarios de campo • Carteles de las exposiciones por grupo. (Sesión 1) • Ficha con el argumento de la obra. • Fotos • Grabaciones	• Diarios de campo. • Bases de la carrera. • Carteles donde plasmaron la composición grupal que surgió de las pistas. • Productos por cada base. • Fotos	• Diarios de campo • Fichas de museo, reseñas de artículos. • Fotos	• Diarios de campo • Libretos • Fotos y grabaciones	• Diarios de campo • Ejercicio escrito • Grabaciones

5.3.1. Introducción y presentación

Con el método de seminario, se socializaron los resultados de la aplicación de los dos instrumentos de diagnóstico, ejercicio escrito y foro, así que empezamos por problematizar

los métodos que hemos venido usando y se les presentó el plan de trabajo que teóricamente, parte de la construcción de diferencia y de explicación de raza como categoría de análisis en el período histórico de la colonia, con base en las posturas de Santiago Castro-Gómez (2005), y Aníbal Quijano (2005), que tienen como referente la experiencia colonial, como causa de las realidades actuales de América Latina y Colombia, y como origen del fortalecimiento de los imperios coloniales.

Al momento de establecer relaciones ente el pasado con el presente, tales como la mentalidad católica, la expansión del capitalismo, las verdades universales y el sujeto moderno sobre el cual ya veníamos trabajando durante el programa y que describe el ideal occidental de varón blanco, letrado, burgués, educado… desde la caracterización de Castro Gómez (2005), los estudiantes se muestran participativos ante tales conjeturas, porque sirven para explicar parte de sus observaciones ante la realidad. Por otra parte, la reacción es positiva frente a la propuesta, porque responde a unas inquietudes que plantearon ellos y por lo tanto, les genera identificación y más cuando empiezan a plantearse situaciones de cotidianidad o a evidenciar problemáticas que son naturalizadas, como el lugar de privilegio de los hombres frente a las mujeres y ante esta problemática, los grupos manifiestan la pertinencia de ser tratado en el aula de clase, porque exponen ejemplos en los cuales hombres y mujeres han notado esta persistencia en su cotidianidad.

Por último y atendiendo una de sus solicitudes metodológicas, establecieron voluntariamente los grupos de trabajo con los cuales desarrollarán la propuesta didáctica, para un total de ocho por curso. De la misma manera, la profesora expresa su compromiso de brindar su acompañamiento en la socialización y explicación de las temáticas.

La interpretación del ejercicio nos lleva a cerciorarnos que en efecto, hemos elegido un recorte de la realidad, tal como lo sugiere la didáctica no parametral, que pueda movilizar los intereses de los sujetos, porque establece una conexión con su realidad, al tiempo que posibilita un tratamiento disciplinar, en este caso, interdisciplinar, de conocimiento formal porque además y por la respuesta de los grupos, podemos afirmar que conceptos como colonialismo, raza nos permiten hacer un estudio que no es exclusivo de la historia, sino que convoca a otras disciplinas de las ciencias sociales como la sociología, la

antropología y la política, y así lo entienden ellos porque les dan diversas lecturas a diversas situaciones.

En ese orden de ideas, es posible pensar que categorías de análisis cotidiano en las cuales se ven inmersos los estudiantes, pueden ser incluidas dentro de sus estudios escolares, para generar motivación y sentido crítico, como lo menciona Zemelman (Op. Cit.). El conocimiento es valioso, en tanto ofrece la posibilidad de ser manipulado, al tiempo que esta opción nos muestra que en efecto, desde este tipo de ejercicios, es posible trascender el planteamiento de alternativas que incidan en su cotidianidad.

5.3.2. Obra de teatro

Sesión 1. Lecturas y exposición

Para adelantar trabajo por grupos, fueron propuestos los siguientes textos:

- *Consejos a la niña Elvira Silva Gómez,* 1892.
- *Soledad Acosta y José María Samper. Matrimonio, escritura y silencios*. Autora: Acosta, Carmen Elisa.
- *Amores contrariados de Santander. Entre silencios y cenizas*. Autor: López, Luis Horacio.

- *Bolívar: las mujeres, la política y la gloria*. Autora: Quintero, Inés.
- *Los indígenas de la Nueva Granada y la Independencia* (fragmento). Autor: Gutiérrez, Jairo.

Al finalizar la lectura y la discusión en grupos específicos, se adelantaron exposiciones para dar a conocer las ideas principales o lo más representativo de sus propios textos, para lo cual elaboraron carteles en donde plasmaron dos postulados generales.

Sesión 2. Preparación

De manera grupal, crearon una historia con base en cualquiera de los documentos. Su mezcla o del que les correspondió, asignación de personajes y ensayo de la obra. Propuesta que pudieron centralizar gracias a una ficha en donde precisaban los personajes y describían la situación que iban a caracterizar, lo cual al mismo tiempo, les permitía establecer responsabilidades.

Sesión 3. Puesta en escena

Socialización de las obras. En el orden que ellos se quisieran asignar y según los tiempos que habían establecido, no menos de cinco minutos y no más de ocho.

De esta manera, nos acogimos a una de las sugerencias más recurrentes en la etapa del diagnóstico, la puesta en escena de situaciones particulares, donde también se ponía en juego, su capacidad de crear y de representar. En lo que pudimos observar, los textos les resultaron novedosos y el hecho de socializarlos, les dio la oportunidad de nutrir sus propias observaciones y complementarlas a la hora de crear y recrear una historia, porque las situaciones estaban llenas de detalles específicos.

Los amores lícitos e ilícitos atravesados por la figura del matrimonio legítimo y de las clases sociales, así como los hijos dentro y fuera de estas uniones, las parejas por conveniencia, la exaltación de las virtudes del ser hombre o ser mujer como imágenes estereotipadas de las relaciones durante el siglo XIX y las figuras icónicas de la historia, fueron recursos frecuentes dentro de las propuestas.

Uno de los grupos, por ejemplo: eligió como personaje central a Soledad Acosta de Samper, y para ambientar su vida, tomaron elementos propios de la sociedad bogotana del siglo XIX como el puritanismo, la domesticidad y la educación de la clase alta que facilita la creación de un contexto.

Sacerdote: ¿qué está sucediendo aquí?

- Atrás del sacerdote se encontraba Soledad Acosta.

Hombre: (refiriéndose a Soledad Acosta). Qué es todo esto, cómo puede ser que una mujer haya

escrito esto, ustedes solo pueden dedicarse al hogar y a su familia. NADA de Trabajos fuera del hogar.

Soledad Acosta de Samper: Cómo puedes acusar a mi mamá de su propia hija, sabiendo que tu hija también tiene que ser algún día grande y va a querer ser mejor, va a estudiar, leer, escribir.
Hombre: Tú sabes que los de la clase ALTA sí tenemos educación.

Sacerdote: mujeres, ustedes deben trabajar mucho en la educación de sus hijos, economía, doméstica y nada de trabajos fuera del hogar (Pérez, Natalia. Beltrán, Angélica. Mape, Cristian. Salamanca, Zuly. Rodríguez, Óscar. Septiembre, 2015. Anexo C)

Así como Soledad Acosta, Simón Bolívar, Francisco de Paula Santander y Policarpa Salavarrieta fueron personajes centrales que les permitieron recrear una situación en el siglo XIX, lo cual evidencia la persistencia de figuras heroicas nacionales en la manera de establecer representaciones de la historia,

Escena 2 (horas después)
-Señor Agustín Santander: Hijo, tu madre y yo necesitamos decirte algo importante
Santander, señor padre, señora madre, contádmelo
-Señor Agustín Santander: muchas familias distinguidas han venido a ofrecer a sus hijas para que se casen contigo, debido a tu última victoria en la batalla del pantano de Vargas, y te hemos escogido la que creemos es la más merecedora de ti. Mañana se anunciará el compromiso.
Santander: Padre: ¿puedo saber el nombre de aquella doncella?

Señora Antonia de Umaña: se llama Nicolasa Salazar del Monte, hija de Isidora de Monte y Pontón Vargas Matajudíos (Moreno, Paola. Patiño, Daniela. Ceballos, Andrea. Sierra, Ma José. Rojas, Jenny. Septiembre, 2015. Anexo C).

Otro de los aspectos que llamó la atención fue la caracterización dentro de una obra del sujeto moderno propuesto por Santiago Cástro-Gómez (2005), que fue socializado en alguna de las clases que antecedió al desarrollo de este proyecto. El siguiente grupo la retomó fielmente para adaptar su obra:

Un día en la plaza de mercado vio a Ramón, un joven familiar del Alcalde sentado en una banca leyendo un libro, así que ella se acercó cuando vio un papel con letras en el suelo, lo recogió y le preguntó al joven que era lo que decía en él y él les mencionó los derechos del hombre, entonces le dijo que le siguiera hablando de ellos y le dijo que el hombre era

ciudadano, educado, católico, militar y todo el concepto del hombre moderno, Lucía empezó a analizarlo, pero para poder seguir investigando necesitaba aprender a leer y escribir. Ella le insistió a su padre de que la inscribiera en un convento de señoritas para aprender, pero el se negaba, Lucía insistía todos los días que se había convertido en la discusión entre el Señor Duarte. El hermano en defensa del padre y Lucía el pan de cada día, el señor Duarte no soportó más y le comentó al cura (Celis, Andrés. Enciso, Kevin. López, Sebastián. Rivera, Andrey. Pulido, Sara. Septiembre, 2015. Anexo C).

Este recorrido por la creación y la socialización, les permitió llegar a conclusiones como que la educación formal, el acercamiento a las ciencias y a la vida pública fue inicialmente una posibilidad para las mujeres de clase alta en Bogotá como capital, por lo cual pudieron inferir diferencias entre el campo y la ciudad, la centralidad del mestizaje, el surgimiento del campesinado, y la fuerte influencia de la iglesia en la moral durante la época, que implican un análisis que supera lo puramente histórico, porque se acompaña de otras disciplinas de las ciencias sociales y requirió de su parte, un ejercicio de investigación y de acompañamiento.

5.3.3. Carrera de observación

Esta actividad se basó en la lectura previa del documento de Mauricio Archila, *Aspectos sociales y políticos de las mujeres en Colombia. Siglos XX y XXI* (2005), sobre la cual elaboraron de forma individual en el cuaderno, un informe para participar.

Distribuimos bases donde debían obtener pistas con conceptos centrales de la historia de las mujeres expuesta en el texto por todo el colegio. En cada una de ellas, debían cumplir con diferentes condiciones para recolectar un número importante de pistas que con dichos conceptos del documento, les permitieran elaborar por grupos, un escrito corto en el cual articularan las pistas y exponer sus posturas.

Por último, ya en el salón de clase, socializaron su composición y las que tuvieran mayor cantidad de pistas de manera coherente, obtenían mejores resultados. Por ejemplo:

"Las mujeres igual que los hombres tienen los mismos derechos y los mismos deberes, ellas también fueron y son maestras que pueden transformar la vida social, otro ejemplo sindicatos que se basan en la democracia de sus derechos, ellas han ganado la participación política. A través de movimientos de mujeres contra las violencias.

Una familia encabezada por ellas (fue también) pero han sido diferentes pueden ser trabajadoras, asimétricamente diferentes a los hombres (Mariño, Daniel. Robayo, Brayan. Guevara, Daniel. Sánchez, Yordy. Castañeda, Luisa. Septiembre, 2015. Anexo D).

Los resultados fueron textos construidos con un saber formal, pero al mismo tiempo, el recorrido les implicó retomar la realidad por lo cual se cumplió con uno de los objetivos de la enseñanza, que es superar los contenidos y los entiendan como un pretexto para la comprensión.

> *La violencia a la mujer ha estado en la familia, ha cambiado pero sigue habiendo agresión física y psicológica. En el siglo XX se caracterizó el movimiento de mujeres por la emancipación de no poder sufragar y reconocer derechos de las trabajadoras y después reconocer el derecho de hacer sindicatos con el propósito de luchar y mejorar la calidad de vida. Al ocurrir esto, pudieron a través del voto participar en la democracia. Después se fortaleció la lucha por la participación política y eliminar la asimetría en las relaciones de poder* (Celis, Andrés. Enciso, Kevin. López, Sebastián. Rivera, Andrey. Pulido, Sara. Septiembre, 2015. Anexo D).

Este fue el componente que recogió la solicitud de incluir el juego en la enseñanza, porque en las pistas, no estaban solamente *"cumpliendo penitencias"* sino que, estaban retomando parte del contenido formal del texto de Archila, ubicando la problemática en la actualidad, como en la base donde debían cantar a coro, una canción de moda que reflejara violencia contra la mujer, y formulando alternativas como en la base donde debían plantear compromisos por la equidad de género. Ninguno de estos dos requerimientos fueron una dificultad, porque los grupos identificaron rápidamente expresiones de inequidad y diversas formas de violencia cotidiana.

5.3.4. Museo

Sesión 1. Presentación

Exposición de un museo propuesto por la profesora al respecto de un personaje central, en este caso, de la abuela Carlina Noreña, con el fin de mostrar piezas que dan cuenta de su vida cotidiana y de las labores propias de una mujer a mediados del siglo XX en un pueblo del Tolima, El Líbano. Por medio de documentos, fotos y objetos en los cuales se puede apreciar la diferencia en los trabajos entre hombres y mujeres. La exposición exhibía elementos como:

- Foto familiar, enero de 1948 en el Líbano, Tolima
- Cédula de ciudadanía, expedida en febrero de 1957
- Su esposo, Luis Enrique Cortés (copia libreta militar)
- Foto familiar en Bogotá, plaza de Bolívar 1974 (aprox)
- Esquela de aniversario por el fallecimiento del hermano José Tomás Noreña, enviada por la viuda Dioselina (1985)
- Tijeras de costura, marca Corneta (década del 60)
- Estuche auxiliar de la máquina de coser (década del 70)
- Perforadora oficinal de Luis Enrique Cortés (década del 70)
- Estuche para aplicar inyecciones (década del 60)

Luego de la socialización que demoraba una media hora, el grupo se acercó a observar directamente los objetos y los documentos, para emprender la selección grupal de los elementos que llevarán a su propia propuesta de museo. El requisito era darle un orden cronológico a su presentación y que cada elemento viniera acompañado de la historia.

Sesión 2. Montaje y presentación de los museos por grupos

Cada grupo ensambló su propia exposición, cumpliendo con las condiciones acordadas y de manera aleatoria, se presentaron, contando las historias correspondientes a cada objeto. Nos acompañaron fotos, documentos, cartas de amor, discos, casetes e incluso, un estudiante interpretó una canción que le enseñó su abuelo.

El cumplimiento de la esta actividad fue el más completo de toda la unidad didáctica, tal vez porque cumplía con una de

las premisas que es tomar un recorte de la realidad desde su vivencia, no implicaba investigación formal previa, sino un acercamiento a su cotidianidad y a personajes que han hecho parte de ella, y que al mismo tiempo, están inmersos en realidades históricas, culturales y económicas que reflejan la disparidad tradicional entre hombres y mujeres. Veremos cómo en la evaluación general del proyecto, fue la actividad más citada, con la cual presentaron mayor identificación y mencionaron razones como que quienes contaban las historias eran personas que vivieron en otra época y que conservan los relatos vivos, al tiempo que podían reconstruir y compartirla con el grupo completo.

Por otra parte, empezaron a surgir análisis como el cambio generacional, el uso de las herramientas transformadas por la tecnología, la importancia del relato, de los documentos, de la imagen y de diversas fuentes históricas, así como los cambios en las maneras de establecer relaciones. Hallaron diferencias, pero al mismo tiempo, identificaron en ellas, un legado de su familia: *"yo siento que el museo fue algo para recuperar cosas familiares de nuestras abuelas y pues a partir de ellas logramos aprender sobre el pasado de muchas abuelas y de muchas mujeres en el siglo XX"* (Rincón, Giselle. Anexo F).

Otro de los factores que favorecieron la motivación, fue que la profesora les compartiera parte de su vida familiar y una contextualización histórica de su familia y de una persona como la abuela, de tal manera que esto los pudo persuadir para llevar al aula, sus vidas familiares y personales. En definitiva, el museo actuó como invitación a darle una lectura científica social a lo que todos tenemos en común que es la familia, las personas cercanas y las historias que entretejen nuestras relaciones personales.

5.3.5. Noticiero

Sesión 1. Presentación

Vemos programas informativos con noticias específicas y elegidas al azar para que puedan observar la manera como se presentan y los análisis que pueden proponer. Se sugiere investigar para que los grupos seleccionen y le den un orden y un contexto a las noticias de su noticiero, por medio de una ficha de preparación que consta de los siguientes ítems:

- ¿Cuáles noticias vamos a trabajar? (al menos cuatro, explicarlas)
- ¿A qué época corresponden? (presentar un contexto)
- ¿Cuál es la relación de las noticias con la historia de las mujeres en Colombia?
- ¿Cómo las vamos a presentar? (un noticiero teatralizado, un video, un Power Point…)

Sesión 2. Socialización.

En el orden que ellos se quisieran asignar y según los tiempos que habían establecido, no menos de cinco minutos y no más de ocho. Particularmente en el desarrollo de esta actividad, hubo incumplimiento, no todos los grupos presentaron su producto, de tal manera que aunque todos habían diligenciado la ficha e ideado lo que iban a socializar, solo unos pocos llegaron a plasmar su noticiero, aunque en la evaluación reconocieron falta de compromiso por el hecho de que muchos grupos no lograron consolidar un noticiero final.

Percibieron que requería de un juicioso trabajo investigativo, de la consulta de diversas fuentes y de espacios para el montaje, por lo cual dentro de su evaluación, señalaron que el tiempo fue insuficiente y por eso hubo inconformidad. Frente a esta unanimidad, concluimos que se debe ampliar el número de sesiones destinadas para la actividad, así como el acompañamiento, porque el resultado no cumplió con las expectativas que se fijaron al empezar el ejercicio.

En las sesiones de asesoría, se avanzó en la medida en que perfilaron lo que querían mostrar, porque inicialmente plantearon periodos extensos y con hechos o procesos inconexos. Por eso fue pertinente pero aun así, no se cumplió con el objetivo de la actividad que además, era trabajar diversas fuentes de investigación y ahondar en sus intuiciones y curiosidades, incorporar el uso de tecnologías para la presentación de productos escolares.

Los grupos que hicieron la presentación, tuvieron en cuenta algunas de las vidas heroicas que señalamos anteriormente, pero en conjunto, plantearon problemáticas más profundas como por ejemplo: el grupo que quiso reconstruir la noticia de la primera vez que las mujeres accedieron al voto y al mismo tiempo, *"entrevistaron"* al presidente que en aquel momento, era Gustavo Rojas Pinilla. Y finalmente, irse a la noticia deportiva que en aquella época de la historia, se refería a las carreras de caballos, por lo cual se demuestra que la actividad incide con la habilidad de pensar un momento desde diversas perspectivas y de manera que se enlacen los procesos, que es justamente lo que se pretende al interior de las ciencias sociales.

5.3.6. Evaluación

Inicialmente, de manera individual se les solicitó responder las siguientes preguntas como actividad de tarea para entregar:

- ¿Cómo le pareció el proyecto?
- ¿En qué cambió su visión de las ciencias sociales?
- ¿En qué cambio su visión de la mujer?
- ¿Cómo mejoraría el proyecto?

A la siguiente sesión, a manera de foro, participan en un ejercicio de retroalimentación, cumpliendo con una de sus solicitudes que era escucharse en el grupo en pleno. En esta ocasión, la actividad se desarrollaría de manera más independiente, y prácticamente los cursos llevaron su propia discusión.

Al empezar con la evaluación que dieron al proyecto en general, expresan satisfacción, porque salieron de lo rutinario que puede ser el aprendizaje desde otras

asignaturas y desde las ciencias sociales, porque reconocieron que incluye diversidad de herramientas de las cuales se valieron durante el proceso, y que estas obedecen a las sugerencias que trajeron para la preparación: *"debíamos transportarnos al tema que estuviéramos viendo y era sentir todo eso, es decir cómo vivirlo"* (Salamanca, Zuly. Anexo F).

Se puede encontrar calificativos como dinámico, chévere, excelente, concluyente, práctico, eficaz y novedoso: "*de hecho este método logró que podamos aprender de una manera menos compleja, haciendo que nuestra historia tome un valor significativo, propio y especial de cada uno, también en algunos de nosotros cambio el punto de vista sobre la mujer y si, todas esas opiniones erradas que algunos teníamos de la sociedad del siglo XIX y XX* (Ceballos, Andrea. Anexo F).

"Fue un aprendizaje súper inmenso para nosotros ya que quizás muchos de nosotros le teníamos cierta cosa a las Ciencias Sociales porque, como dice Gisell, siempre era algo muy monótono de escribir- leer, escribir- leer, dibujar mapas y pues son cosas que a nosotros como jóvenes no son muy atractivas y pues no nos nace hacer ese tipo de cosas" (Rubio, Zareth. Anexo F).

"Tiene varios métodos de enseñanza que hacen que la clase no sea aburrida y podamos introducir toda la información de nuestros antepasados de una forma dinámica y rápida, ya que muchos estudiantes les parece aburrida la clase ya que solo se habla de cosas pasadas y pues no les interesa y ella con sus dinámicas, juegos, noticieros, etc lo hace más interesante y menos aburridor" (Mateus, Daniela. Anexo F).

Por otra parte, en ambos ejercicios expresan el valor de sentirse reconocidos en las propuestas que lanzaron al inicio del periodo, porque recoge sus peticiones para el desarrollo de las clases: *"fue bueno que la profesora haya tomado en cuenta nuestras propuestas en los foros pasados realizándolas en los foros actuales, demostrándonos que la manera más eficaz de enseñar es de la manera que los estudiantes quieran pero a la vez puedan aprender"* (Rojas, Julián. Anexo F).

Lo que no solo retoma la didáctica no parametral, sino también a la *Escuela del Sujeto* (Touraine. Op. Cit.), donde los estudiantes participan en la planeación del aprendizaje y además, tienen la posibilidad de ver el saber formal aplicado a su realidad, por lo cual se establece una relación funcional al saber disciplinar que dentro del proceso, será sensible al análisis y a la crítica, tal como se han establecido los objetivos y dentro de

los postulados de las ciencias sociales, como las hemos caracterizado. Por todo lo cual se corrobora que en efecto, hubo una materialización de sus solicitudes y al tiempo, la necesidad de la investigación y la utilización de diversas fuentes, tal como lo plantearon desde el inicio.

> *Me pareció entretenido ya que es una manera distinta de aprender además de ser más didáctico ya que la manera convencional de aprender es leyendo y escribiendo pero al hacerlo con métodos de actuación, teatralización y haciendo un noticiero para lo cual teníamos que investigar y aprender, también al ver el lado de la historia por el lado de la mujer nos damos cuenta que el machismo desde el comienzo de la historia y la evolución de la mujer en cuanto a la participación en tanto a lo político, cultural , académico entre otros y también al poder nosotros investigar libremente tenemos más la iniciativa de buscar e investigar mucho más* (Buelvas, Stiven. Anexo F).

De esta manera, las valoraciones positivas del proyecto pueden dividirse en dos: en un primer caso, como método de enseñanza que corresponde con el objetivo de la presente investigación que es implementar una propuesta didáctica de las ciencias sociales, con unos enfoques específicos que para este caso, eran la interdisciplinariedad y el género. En general, que sea novedoso, que trate diversos caminos para llegar a un *"tema",* como ellos lo enuncian. Que fuera innovador, fue lo que más generó motivación y compromiso porque durante el proceso, se mostraron receptivos y dispuestos.

Esto sin perder de vista que la apuesta se ciñó a los postulados de la didáctica no parametral, que demostró ser pertinente a los objetivos y al contexto en donde se desarrollaría, porque facilitó una serie de análisis que les permitió poner el diálogo del saber escolar con el saber cotidiano, lo cual Quintar define como una "*decodificación del presente"* (Op. Cit., p. 56).

En segundo lugar, que la propuesta haya incluido lo que propusieron porque se sintieron identificados, vieron plasmadas sus solicitudes en las actividades que desarrollaron, lo cual evidencia la apertura que los maestros debemos tener a la hora de pensar en la didáctica y de dar participación a los estudiantes en la planeación de los proyectos que pretendemos estudiar.

Puntualmente, este segundo aspecto es valioso no sólo para la investigación, sino también para la didáctica de las ciencias sociales, porque pone en evidencia la vigencia de

las iniciativas propias según cada contexto. La pertinencia de incluir a los estudiantes en sus procesos educativos y su capacidad de compromiso cuando se ven reflejados, incluso ante dificultades como el poco tiempo y el número de los grupos, como fue nuestro caso, porque pudo apreciarse un mayor cumplimiento en la entrega y en la participación durante el período cuando se trabajó el proyecto, frente a los anteriores.

5.4. Análisis de resultados: entre la diversión y el aprendizaje

5.4.1. Las ciencias sociales

Conciben las ciencias sociales como un saber muy general, muy difusas las fronteras entre las ciencias y los saberes, pero en cambio a la historia como posibilidad para el conocimiento del mundo, como un saber general que se refiere a diversos lugares y en diversos momentos: *"La historia es muy importante en nuestras asignaturas porque así podemos saber todo lo que ha pasado en el mundo"* (García, Mary. Anexo A), lo cual nos conduce a pensar en la pertinencia que ellos encuentran en su enseñanza y en la relación que establecen con un saber de la llamada cultura general, que es una caracterización no solo frente a la historia, sino a las ciencias sociales porque así, se expresan cuando hablan de la geografía o de la política y en ese sentido, hay una dificultad al considerar estos saberes como accesorios, no de aplicación como el resto de las ciencias, que es lo que mencionan en sus intervenciones.

Por otra parte, fue constante la conjetura del interés nacional en su estudio, porque demuestra que para ellos, la apropiación y la identidad son intereses que pueden focalizarse con el aprendizaje de las ciencias sociales. Es en este punto donde se encontraron como partícipes de un proyecto colectivo, lo cual nos hace pensar en los fines primarios con los cuales se incluyó la cátedra en los programas escolares que eran precisamente, por medio de la escuela, acercar las juventudes a una exaltación del sentimiento nacional, y que no está en discusión la relación que establecen entre la historia y la Nación.

Al mismo tiempo, señalan la enseñanza de las ciencias sociales como una necesidad para la sociedad, y aquí se evidencia el elemento generacional porque fue recurrente encontrar en las respuestas, la referencia a los abuelos, y al mismo tiempo, la necesidad de

incluir a los que están por venir: *"es necesario recordar y hacer repaso a toda la historia social y más a los pequeños que ellos no sabe nada de historia y deberían saberlo"* (Garzón, Felipe. Anexo A), y una manera de acercar ese conocimiento es mediante los medios de comunicación y las tecnologías, porque pareciera que ellos entienden esas herramientas como un aspecto que los separa de otras generaciones, que fuera exclusivo de la suya y ese puede ser un factor que los distancia de los métodos de enseñanza tradicionales.

Para ellos, la historia tiene un efecto particular por estar transversalizada por el tiempo que a su vez, establece puentes de comunicación entre el pasado, el presente y el futuro, y si bien la historia es un asunto que en su concepción ya pasó, porque se relaciona con el pasado, también es cierto que puede alimentarse con la investigación y el estudio, lo cual fue más evidente en el ejercicio escrito que en la discusión.

Algunos entienden que son parte de la historia *"ya que cualquier acto que tu realices puede ser parte de la historia de la vida personal de cada una de las personas"* (Niño, Laura. Anexo A). Esta propuesta pretende ampliar ese espectro a las posibilidades de un sujeto, de un pensamiento histórico tal como hemos venido señalando, con capacidad para incidir, participar en procesos sociales de envergadura, pero el solo hecho de que se reconozcan como seres de historia, permite trascender en diversos análisis de la misma, es en sí, una oportunidad. De hecho, Karen Valero señaló: *"así prepararnos para formar parte activa en la vida social, política y cultural".*

Frente al estudio de la historia, surgen expresiones como autoevaluarnos y autorreconocernos, es decir, que se sientan parte de una colectividad y de paso, evidencien que se está construyendo, que camina en dirección al futuro donde también están incluidos. Así que es pertinente, darle largo aliento a la historia y a las posibilidades de análisis de las ciencias sociales, para fortalecer el vínculo por el cual están unidos a un proyecto que demanda su participación.

De manera complementaria, con la historia aparece la geografía, la política y la economía como las ciencias sociales más referenciadas para hacer análisis frente a hechos sociales. En sus intervenciones, hablan de *"la economía, lo educativo, lo cultural"* para

complejizar un estudio, lo cual comprueba que pueden hacer lecturas desde puntos de vista que superan lo histórico. Por lo tanto, son oportunidades dadas con la formulación de la presente investigación porque además de considerarse seres históricos, se plantean desde diversos ámbitos sociales.

Luego de las fases diagnóstica y práctica, es evidente que el aporte para el caso de las ciencias sociales, fue haber expresado la importancia que tienen a la hora de hacer sus propios análisis de la realidad, y las sintieron cercanas porque identificaron en ellas, herramientas funcionales para la comprensión y el aprendizaje que les proporcionan diversos puntos de vista para sus lecturas de la realidad y de los hechos: *"los temas vistos en clase, los pude comprender mejor y así poder analizarlos y compararlos con la realidad, esto hace que la historia tome un valor significativo al aprender (ciencias) sociales y se convierta en un gusto y no en una obligación*" (Patiño, Daniela. Anexo F)

Reflexión útil para establecer una relación entre las ciencias sociales y la didáctica, dado que tal como plantea Zemelman (2006), es necesaria una apertura en la construcción del saber, compatible con el carácter de las ciencias sociales, tal como lo hemos venido entendiendo, porque los horizontes epistemológicos deben atender los fenómenos sociales en las múltiples dimensiones humanas y para hacerlo, es indispensable una postura de amplitud y constante revisión teórica para elegir los elementos pertinentes, tal como lo referenciaron los estudiantes, para poder analizar sus sociedades en diversas direcciones.

Por lo tanto, *son insuficientes los desarrollos analíticos conceptuales entendidos como monodisciplinares y que como tales permanecen encerrados en cierto acervo teórico (y) si la comunidad científica permanece cerrada en sí misma (…) las posibilidades de responder a las necesidades del momento histórico son restringidas* (Fuentealba. Op. Cit., p. 468). En este sentido, la investigación se esmeró por incorporar no solo una diversidad de métodos, sino una diversidad de posibilidades de análisis que denotaran la característica de insterdisciplinariedad, tal como lo manifestaron algunos estudiantes.

Adicionalmente, en la fase práctica del proyecto, la referencia a figuras históricas fue la puerta de entrada en el estudio de la vida cotidiana y con ella, a la distribución tradicional de roles según el género, masculino o femenino, que resultó tener origen histórico, lo cual

una vez más, ratifica que el estudio histórico no es restringido porque es necesario apelar a conceptos de las demás ciencias sociales para que los estudiantes, como sujetos de realidad, identifiquen en el presente, elementos que hayan pasado un proceso histórico y cultural y se mantengan vigentes.

Por otra parte, *"la didáctica no parametral es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial*; *lo que implica definir: Al conocimiento como construcción de sentidos y significados (...). Al sujeto concreto como individuo sujetado a su territorialidad contextual y a su subjetividad (...)"* (Quintar. Op. Cit. p. 41).

A estos dos aspectos, Hernández suma: *"A la investigación como proceso de construcción de conocimiento que articula un doble movimiento del sujeto: su subjetividad historizada y desde ahí, su comprensión – interpretación de la realidad objetivada en el conjunto de interrelaciones y determinaciones socio históricas que lo constituyen* (Op. Cit., p. 300).

Siguiendo la disposición de la construcción de sentidos y del individuo como ser necesariamente contextuado, se adiciona la necesidad de un tipo de saber que obedezca al orden de lo histórico en un marco social y es que los sujetos para construir el conocimiento, partan de su propia subjetividad, para llegar a la interpretación de la realidad como conjunto en la diversidad.

Todo lo cual fue posible con la consulta e inclusión de los puntos de vista de los jóvenes, en un contexto particular mediante sus propuestas y su lectura de la realidad, porque como estudiantes pusieron en juego, elementos de sus propias vivencias y de hecho, expresaron aspectos con los cuales han estado inconformes, pero no sabían cómo articularlos con saberes disciplinares.

5.4.2. La escuela

Desde el planteamiento de la investigación, entendimos la escuela como un marco social e institucional por medio del cual se reproducen, fortalecen, generan y afianzan prácticas sociales, puesto que en ella desde la pedagogía crítica, también esperamos que se formulen alternativas transformadoras, para este caso, desde la enseñanza de las ciencias sociales con un enfoque de género.

En la escuela del sujeto, tal como fue planteada por Touraine (Op. Cit.), a los participantes se le debería permitir su participación en la manera como aprenden, porque aquella debe reflejar sus propios intereses y preferencias. Justamente, esa fue la intención de la unidad didáctica, retomar aquello que los grupos expresaron en el diagnóstico, en sus solicitudes, traer sus objetivos y su vivencia de realidad al salón y a los objetivos de aprendizaje, identificando el sujeto de educación a ella misma, como un proceso en doble sentido, individual y colectivo (Ibíd.), y como vimos, los estudiantes lo entienden así. De esta manera, se pone en el centro el sujeto, su particularidad, sus búsquedas y lo que se le debe ofrecer; y en complemento, el trabajo en grupos, en colectividades que identificaron como un lugar para el aprendizaje, la discusión y para la construcción.

"La escuela debe reconocer la existencia de demandas individuales y colectivas (...) En cada momento de la vida, el niño tiene una historia personal y colectiva siempre dotada de rasgos particulares" (Ibíd., p. 106), tal como lo pudieron reconocer en el desarrollo de la unidad didáctica. Por otra parte, no era la temática del foro final, pero buena parte de la discusión se desarrolló sobre la caracterización de los roles de género y la manera como ellos los adquieren, lo cual es valioso para esta retroalimentación porque en sus participaciones, evidenciaron que a pesar de su corta edad, factores como los medios de comunicación y la familia han ejercido una gran influencia, y que los espacios escolares son lugar para reproducirlos. Por este motivo, trajimos la discusión en el aparte de la escuela, pues desde la formulación de la investigación, se entendió como el espacio social para la construcción social de género.

Veamos: en el caso de las niñas, la presión de las familias cuando les inculcan la idea de que deben aprender a hacer oficios domésticos como parte de su formación para futuras amas de casa o esposas, preguntas como *"cómo va a hacer cuando tenga marido"*, hacen referencia a las labores domésticas:

> *Nos caemos y lo primero que hacen es levantarnos y decirnos: no llore que usted no es huevón ni maricón, desde la infancia nos están diciendo: ¿qué le pasa? Usted no puede llorar por más que se caiga, se golpee o se lastime, en cambio yo creo que una mujer se cae y lo primero que van a hacer es el papá o la mamá levantarla y decirle: ¡ay! Mamita cuídese tranquila, llore, desahóguese, entonces es como esa diferencia que siempre vamos a encontrar en el hombre y la mujer* (Rodríguez, Oscar. Anexo G).

De tal manera que no solo afecta a las mujeres, sino que también incluye a los hombres a la hora de impedir la expresión de su dolor e imponer los *"valores, ideas y prácticas"* (Lloyd, 1998, p. 41), que harán parte de la reafirmación de las convenciones sociales que determinan los roles de género.

En este mismo sentido, tendremos que retomar a Carretero cuando señala que como instituciones, la historia y la escuela van de la mano en su recorrido: *"son homogéneas, ya que la historia es un contenido programático incluido dentro de los saberes que la escuela –en tanto forma- distribuye"* (Op. Cit., p. 97). Ambas se complementan a la hora de hacer efectiva una reproducción del saber y de las estructuras que sustentan las organizaciones sociales, al tiempo que avanzan progresiva y conjuntamente: *"son el producto de un trabajo continuado (histórico por lo tanto) de reproducción, al cual contribuyen unos agentes singulares (entre los que están los hombres, con unas armas como la violencia física y simbólica), y unas instituciones: Familia, Iglesia, Escuela, Estado*" (Bordieu. Op. Cit., p. 50).

Fundamentalmente y como instituciones, las tres primeras han sido las encargadas de dar simientes a las estructuras inconscientes que actúan en el seno del Estado, que orquesta los factores institucionales y establece un "*patriarcado público*" (Ibíd., p. 109). La familia brinda la primera experiencia de la división sexual del trabajo, en un orden que define los roles con claridad, como ellos lo referenciaron y, la iglesia caracterizada por una visión negativa de lo femenino, impone su simbolismo con la moral y ambas, se mantienen en concordancia, lo cual soporta la conservación de las jerarquías.

Y de esa manera, lo identificaron los jóvenes durante el desarrollo del proyecto, ya desde la familia con la asignación temprana de usos, hábitos y símbolos destinados a la asignación de roles de género tradicionales o desde la iglesia, que después de los documentos sugeridos para la reconstrucción del siglo XIX y de sus propias investigaciones, es postulada como uno de los factores que más influye en el mantenimiento del orden mediante la moral, incluso en la actualidad.

Cuando esa arbitrariedad cultural y esa violencia simbólica se robustecen y ejercen su fuerza en la escuela, dan como resultado la imposición de un orden socialmente considerado como legítimo. En este caso, decimos que la reproducción ha hecho lo suyo y que existen las condiciones para eternizar las relaciones hegemónicas. En consecuencia, la investigación reafirma los riesgos de reproducir la inequidad cuando los medios permanecen vigentes.

Por su parte, la escuela *"incluso cuando está liberada del poder de la Iglesia, sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal (basada en la homología entre la relación hombre/mujer y la relación adulto/niño)"* (Ibíd., p. 109), de la misma manera como fue planteada la investigación desde sus prácticas, su lenguaje y sus contenidos, por lo cual las alternativas deben ser formuladas en ese mismo orden: *"la historia se obliga a tomar como objeto el trabajo histórico de deshistorización que las ha producido y reproducido continuamente, es decir, el trabajo constante de diferenciación al que los hombres y las mujeres no dejan de estar sometidos y que les lleva a distinguirse masculinizándose o feminizándose"* (Ibíd., p. 106).

Es decir, que como disciplina debería dedicarse a la *"(re)construcción"* (Ibíd.), de los hechos y las razones que han llevado a categorizar los géneros, y dentro de la lógica, asignar roles de género determinados e inmóviles como patrón de las relaciones. Aun así, nuestros estudiantes avanzaron en tanto se reconocen como sujetos históricos y consecuentemente, transformativos: "*Nos estamos metiendo o enfocando en este tema porque el futuro somos nosotros y somos los que digo yo, toco el tema de que mi abuelo me dijo, mi abuela me dijo entonces yo ahora soy el que le voy a decir a mi hija, a mi hijo, vamos a repartir como dice la profesora, o sea, se va a poder disminuir el índice de*

discriminación porque nosotros tenemos el sentido de conciencia de la historia" (Mariño, Daniel. Anexo G).

No solo en un sentido histórico, sino también para su propio contexto, porque les dieron una mirada crítica a sus relaciones personales, y manifestaron la intención de modificar la desigualdad acostumbrada, como lo mencionó Mariño (2015), que complementó Rincón (2015): "*yo pienso que somos iguales y los dos podemos trabajar, los dos podemos hacer oficio, los dos podemos hacer todo, igual porque por eso es la igualdad* (Rincón, Giselle. Anexo G).

5.4.3. Aprender y divertirnos. La didáctica

Por todo lo anterior, el entramado teórico de la presente investigación resultó funcional a la marcha del proyecto en cuanto a didáctica se refiere; los resultados mostraron que los supuestos se pueden corroborar en la práctica cotidiana de los estudiantes. Uno de los primeros hallazgos en los ejercicios de diagnóstico, fue la vigencia del profesor *"Con que mi profesora me cuente y me meta en la imaginación y en la percepción"* (Pérez, Natalia. Anexo A), lo cual nos deja ver la centralidad de los aspectos motivacionales que puede movilizar el profesor en el desarrollo de las clases: *"Obviamente una de las más importantes es la cátedra de la profe, la cual nos hace una introducción y fomenta la comprensión de los temas con dialectos, con buena energía e intereses muy buenos"* (Rodríguez, Óscar. Anexo A), no solo como conocedor de las temáticas, sino como guía, como sugerente en el ejercicio de la enseñanza.

Como estudiantes confían en él como figura, cuando mencionan que su saber, su experiencia o investigación pueden complementar lo que los profesores han llevado a la clase. Este aspecto refuerza lo que propusimos en el planteamiento de la investigación y es el papel del maestro como investigador (Prats. Op. Cit., y Porlán. Op. Cit.), que como poseedor de un saber disciplinar, está en la posibilidad de continuar alimentándolo por medio de la práctica y que en ella misma y con el ejercicio de la enseñanza, puede contribuir a ese saber disciplinar.

En cuanto a los métodos, reconocen que para aprender no es suficiente una sola fuente o una sola versión. Las respuestas son argumentadas en términos de complementariedad, de una actividad con una consulta, aunque manifiestan que dedicarse a una sola labor les puede causar cansancio, sobre todo, si se trata de una explicación. Hablan de didáctica y de lúdica como sinónimos, pero en efecto, es de su interés incluir en el desarrollo de las clases, maneras alternas de aprender con las explicaciones y las lecturas. También les llama la atención proponer y darse a la reflexión, porque sus argumentos sustentan la idea del deber de aprender y la preferencia por divertirse.

Así mismo, el asunto generacional deja ver sus características en los métodos de estudio: *"en esta época la juventud es tan perezosa y les aburre leer, pero no nos damos cuenta que la lectura siempre la utilizamos, me gustaría que no se dejara la lectura"* (Beltrán, Angélica. Anexo A), y se empieza a ver esos hábitos, como si fueran parte del pasado y en su discurso y de manera implícita, se oponen a las prácticas tradicionales con los actuales métodos, por ejemplo cuando mencionan: *"Una forma de aprendizaje que se nos ha inculcado en el siglo XXI, es el que nos informa por medio de las ayudas tecnológicas"* (Reyes, Edwin. Anexo A). Probablemente, esta es una de las razones por las cuales ven anticuadas las prácticas escolares tradicionales, por la diferencia entre sus prácticas y las de *"otras"* generaciones.

Aunque sus opiniones sean diversas y contradictorias, es claro que el colegio como institución es un lugar para *aprender*, donde deben acercarse a contenidos y que como objetivo, debe *prepararlos.* El riesgo es que las prácticas tradicionales los pueden aburrir. La lectura, por ejemplo, fue el método que más los puso a debatir. En los dos ejercicios de diagnóstico, la lectura fue considerada como una acción central para el aprendizaje, para la consulta y la investigación, por lo cual elogiaron el desarrollo de la unidad didáctica, al ver que pudieron aprender sin tener que leer mucho.

Se enuncian desde una categoría fija de juventud, que se diferencia de las demás que sí leían, que sí escribían, por ejemplo: *"cuando una persona no le interesa lo que está leyendo no le pone interés, en cambio nosotros los jóvenes nos gusta más las obras de teatro y juegos"* (Carreño, Angie. Anexo A), que complementa Daniel Sepúlveda (2015), al

señalar: *"a esta generación casi no le gusta leer porque se aburren a la mitad de la lectura o porque se les hace cansón leer"*. Así, la diferenciación general fue una constante en el ejercicio escrito de diagnóstico. Otra muestra de esta situación, son las palabras: "*hacer uso de nuestra tecnología como celulares, tablets, computadores"* (Buelvas, Steven. Anexo A).

Esa diferenciación debe materializarse en los métodos que usan para llegar al conocimiento porque los *suyos* son más efectivos, son audiovisuales, influidos en sus prácticas y maneras de relacionarse con medios y tecnologías que hacen parte de su cotidianidad y movilizan no solo sus intereses, sino la información a la cual tienen acceso, aunque frente a los medios como fuente, expresaron algún escepticismo sobre todo, en el caso de la televisión.

En los dos ejercicios de diagnóstico, las intervenciones que más hicieron compleja la problemática, fue cuando afirmaron que la clase ideal debe articular teoría y práctica, aunque la práctica sea entendida como el ejercicio didáctico:

> *Para mí la case ideal sería dividirla en dos o sea, teórica y práctica. Teórica pues aprender de fechas y todas los sucesos importantes, la practica sería como hacer como estamos haciendo ahorita un debate o hacer exposición, salir allí afuera, hacer algo afuera esa sería pues mi clase ideal no sé cómo… como sentarnos ahí un circulo, pero pues a dialogar a decir algo algo…hay que hacer un juego que sea dinámico y que no sea la clase tan habitual, como todas. (Rincón, Giselle. Anexo B)*

En el ejercicio escrito, Sara Pulido señala: *"Me gustaría aprender historia alternando la teoría y la práctica. La teoría se aprende fechas, ubicación geográfica, ideologías, causas, consecuencia, personajes en fin, pero alternándolo con la práctica como comprobando el suceso con la actualidad, analizando en que nos afecta y si la afectación es directa o indirecta (sic)".*

Ellos reclaman comprobabilidad en el marco de su aprendizaje, quieren trascender en las explicaciones de tablero y reconocer en su realidad, la influencia de la historia y las posibilidades de las ciencias sociales, lo cual las reivindica como interdisciplinares, tal como es evidente en el escrito de Sara Pulido, en donde se entiende la diversidad disciplinar que atraviesa el estudio de la historia. Sus inquietudes personales pueden ser potencializadas en el marco de un método científico formal, porque parten de unas preguntas que pueden ser investigativas, y que evidencia la pertinencia de los enfoques

problematizadores, pues como lo señalamos en el planteamiento, responden a las demandas sociales y se distinguen por comprender que los aprendizajes tienen un valor no solo académico, porque debe hacerse comprensible a la vivencia de estas realidades, por lo cual guardan relación con su experiencia de la cotidianidad, y son sensibles a los cambios de estas sociedades.

Que en realidad, viene a ser lo que Zemelman denomina objetivación, es decir, preparar, ajustar, acondicionar el sujeto desde lo que se pregunta en la cotidianidad, para hacerlo científico y consciente de que tiene esta capacidad y que por medio de ella, puede ser parte constitutiva de alternativas de construcción de significados y sentidos para la sociedad, cumpliendo con el fortalecimiento de las habilidades de síncresis, análisis y síntesis creativa que la didáctica no parametral se propone.

En cuanto a las habilidades que pretenden desarrollar, mencionan constantemente lo comunicativo, lo argumental y lo crítico, moviéndose en grupos porque les facilita su comprensión, en tanto puedan confrontar y complementar su aprendizaje. Por lo demás, diversidad de fuentes, de métodos y de disciplinas, son sus solicitudes para poder articularse con nuestros derroteros.

Sin embargo, con la amplia gama de oportunidades que se evidenciaron con los ejercicios, también surgieron las dificultades que gracias a autores como Joaquim Prats (Op. Cit.), y Mario Carretero (Op. Cit.), habíamos enumerado al inicio de la investigación. El primero de los autores, señala tres dificultades generales para le enseñanza de las ciencias sociales y la historia: la primera es su complejidad, pues *"supone el uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel"* (Prats. Op. Cit.), problema que se profundiza en los niveles básicos de enseñanza, y demanda del maestro, un esfuerzo mayor para seleccionar los contenidos y los métodos, pero también, nos pone frente a una oportunidad porque en efecto, en sus niveles de desarrollo, elaboran comprensiones de corte interdisciplinar, como lo pudimos comprobar.

Por otra parte, se enuncia la *"imposibilidad que ofrece de poder reproducir hechos concretos del pasado"* (Ibíd.), lo cual diferencia la historia de otras asignaturas escolares en las cuales, los estudiantes pueden experimentar los contenidos de manera tangible.

Así que nuestra opción será recrear los hechos del pasado en el marco de su enseñanza y, como tercera dificultad, que *"no todos los historiadores están de acuerdo en una misma definición y caracterización de la historia"* (Ibíd.), y este es un aspecto en constante disputa, porque en la enseñanza de la historia además de su papel formador y académico, se debe reconocer el lugar de posturas ideológicas y políticas como por ejemplo: el caso de las organizaciones nacionales que fue uno de los resultados más persistentes en la investigación porque en general, los grupos manifestaron un interés por su identidad, por su pertenencia, legítimo en el marco escolar y en el de la enseñanza, porque convoca su sentir, de tal manera que esto será tomado como coyuntura de posibilidad.

También existe una dificultad en la recurrencia a las fuentes externas, ya que "*La Historia, la Geografía y el conjunto de las Ciencias sociales constituyen un conocimiento ligado a problemas actuales o a su origen, lo que provoca que sea complicado determinar la barrera entre conocimiento científico, la ideología y la opinión (interesada o no)* (Ibíd., p. 5). En tal sentido, es necesario ser cuidadosos a la hora de tratar las fuentes de conocimiento debido al riesgo que representan, porque sabemos que es un constante campo de tensiones donde confluyen intereses, y como ellos mismos lo mencionan, en el caso de los medios de comunicación, responden a unos poderes particulares. En complemento a lo cual, se entiende por saber histórico:

> *Es posible plantear que existen tres representaciones del pasado, situadas de modo muy diferente en la experiencia social, del individuo y de las instituciones. Por una parte, el registro de la historia que aparece en la escuela. Por otra parte, el de la historia cotidiana, como elemento de una memoria colectiva (...) Por último, existe la historia académica o historiográfica, que cultivan los historiadores y los científicos sociales* (Carretero. Op. Cit., p. 36).

Donde podemos corroborar la importancia de pasar por la crítica, los tipos de fuentes que ellos mismos mencionan y por otra parte, la manera como se enuncian a la hora de pensarse como seres históricos. Y en el evento de que sus respuestas coincidan en la manera como se teoriza la investigación, es necesario implementar una didáctica que ponga en diálogo su experiencia social, la individual y la institucional, para ubicar la historia

dentro de su vida cotidiana y convertirla en experiencia, para poder tender puentes entre las fuentes y su vivencia o como lo mencionaron ellos: *"entre la teoría y la práctica".*

Por lo cual y en definitiva, la didáctica no parametral de enfoque problematizador, gracias a unos recortes de la realidad, fue la mediación que concentró de manera más pertinente los derroteros del planteamiento del problema, y articuló los resultados de la aplicación de los instrumentos de diagnóstico, mediante la construcción de una unidad didáctica.

Y al pasar a la evaluación de la fase práctica y en lo que respecta de la didáctica como método, como puente entre un saber disciplinar y unos objetivos de enseñanza, fue práctico en el sentido en que como sujetos de historia, reconocieron sus posibilidades transformadoras cuando tienen a su disposición, una serie de saberes para su propio discernimiento: "*nos cambió la visión, ya que nosotros creíamos que la historia solo hacía parte de personajes importantes, sin saber que nosotros hacemos parte de ella y que por nuestro comportamiento ayuda a cambiar la historia en un futuro* (Patiño, Daniela. Anexo G).

Este fragmento, puede corresponder al postulado de Zemelman (Op. Cit.), con el cual señala que la educación debe hacer frente a la necesidad imperativa de posicionar al sujeto frente a una realidad ávida de trascendencia, donde el saber se constituya en una posibilidad transformadora para participar en el desarrollo de procesos históricos, un sujeto situado en la apropiación de la realidad bajo el precepto de conocimiento en desafío.

Además, se facilita la adquisición y fortalecimiento del pensamiento histórico (Carretero. Op. Cit.), que reconoce la relación de los hechos históricos con el contexto presente y los cambios que puedan ocasionar, la interpretación crítica de su contexto, el desarrollo del pensamiento crítico, la oportunidad de diversas fuentes de información, la capacidad de toma de decisiones para el bien común, y la discriminación que su clasificación supone, dado que su objetivo es que *"adquieran los conocimientos y actitudes necesarias para comprender la realidad del mundo en el que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad"* (Ibíd., p. 84).

La observación negativa más frecuente, fue la falta de tiempo para preparar algunas actividades, especialmente en el caso del noticiero, y también expresaron que el proyecto debió tener una mayor extensión para poder ampliar las explicaciones, preparar los productos y debatir sobre los resultados. En consecuencia y como recomendación, se estableció que es uno de los aspectos en los cuales se debe poner especial atención, lo mismo que el tiempo de ejecución, porque es la manera de evaluar un proyecto como el que se adelantó, y no era nuestra principal preocupación, porque acordamos con los grupos, que cada actividad representaría una nota y que ellos al final, harían un ejercicio de auto y coevaluación.

Dentro de los marcos educativos tradicionales, la nota se sigue viendo como el resultado de un desempeño y esa no puede continuar siendo la búsqueda de estudiantes y maestros. Estos grupos se mostraron preocupados por la evaluación, sobre todo en los casos en los cuales no alcanzaron a presentar la actividad. Sin embargo, hasta el punto donde llegó el proceso, hicieron una valoración significativa porque el fin no es el producto final, como un noticiero o una obra de teatro, sino que los avances y las reflexiones que mostraron, les permitieron cuestionar un orden que les parecía correcto y que les permitió empezar a formular críticas y alternativas.

Esta circunstancia nos permite contribuir al debate sobre la centralidad que los sistemas educativos le siguen dando a la cuantificación de un proceso, y evidenciar la necesidad de formular sistemas de evaluación tan específicos como los métodos que aplicamos en el aula, porque la finalidad no es asignar una valoración sobre procesos que abarcan diversas dimensiones de los sujetos, así se haga evidente la pertinencia de reconstruir la idea de evaluación que el sistema educativo mantiene sobre las comunidades escolares.

Dentro de esta lógica *"Los resultados de la escuela, medidos clásicamente en términos de deserción escolar, repetición o rendimiento promedio de los exámenes"* (Touraine. Op. Cit., p. 280), será el rasero para medir el éxito del sistema y del sujeto. Sobre este punto, en la actualidad hay una herencia evidente, cuando los sistemas educativos han debido avanzar. Teniendo en cuenta lo que señalamos al formular la didáctica no parametral: *"buen estudiante es aquel que sale de la escuela con la capacidad*

de 'construir' su propia relación de conocimiento. Quizá sea un ignorante desde el punto de vista de las calificaciones (…) pero es un individuo que ha desarrollado una capacidad creativa" (Zemelman. Op. Cit., p. 84), por lo cual, los aprendizajes no son estrictamente desde un posicionamiento formal, sino que como individuo, se logran cuando ha demostrado que relaciona el saber con la existencia en la vida cotidiana.

De esta manera, pudimos articular la teoría con la praxis, para hacer una lectura crítica de la realidad, que *"incorpora al sujeto, no le impone un discurso ya armado, sino que el sujeto es capaz de construir su discurso"* (Loaiza. Op. Cit.). Así, a partir de su construcción, como pudimos observar en el desarrollo de la unidad didáctica, potencializa el deseo de saber y con él, la decisión de tomar acciones para la transformación, para lo cual es necesaria una resignificación de los contenidos en el aula, aterrizados en el dominio de su realidad.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA TEÓRICA

Como parte del desarrollo metodológico propuesto en el marco de la Teoría Fundamentada, en este aparte pretendemos plasmar las tensiones conceptuales que surgieron de la investigación, dando origen a la teorización, teniendo en cuenta las fases que se trazaron, se contó con un sustento teórico y una etapa de práctica, que permitieron articular el planteamiento inicial con una muestra intencionada, al ampliar senderos de discusión acerca de la educación, la viabilidad y la pertinencia de incluir temáticas que abran espacios en las ciencias sociales, como fruto de discusiones epistemológicas y de la vivencia de unas realidades que han evidenciado ciertos tipos de diferencia, en este caso, de género.

De este modo, la experiencia se valorará con el fin de formular una didáctica alternativa que condense la teoría y la práctica, que responda a una escuela que actúa como marco institucional para la construcción social de género, y que a la vez, haya actuado como conservadora del orden mediante sus prácticas y sus contenidos, por eso la articulación de la Teoría Fundamentada con la didáctica no parametral porque el valor de los datos está en la interpretación y en la valoración de interpelarlos por medio de unas categorías investigativas y un entramado teórico que permite ubicarlos como teoría educativa en este caso, para al final, llegar a la formulación de alternativas, posibilidades visibles gracias al entrecruce de la investigación con la práctica.

Por otro lado, el método permite resaltar el valor de la experiencia en el desarrollo de la propuesta no parametral porque el estudiante se convierte en su sujeto agente dado que pone en el centro la vivencia y la realidad de un sujeto que se afecta, que establece una lectura y que se entiende como parte de procesos de construcción social y educativa y de esta manera tiene en cuenta, las experiencias individuales o grupales que constituyen una realidad y las formas de comprenderla para ser expresada por medio de la construcción de teorías según el contexto que se vaya a estudiar.

Esta, la fase de la teorización se presenta luego de haber superado las etapas de definición, delimitación y planteamiento de la investigación; de establecimiento del marco lógico; de diseño y aplicación de estrategias para la recolección de datos y de análisis de datos. En consecuencia, tenemos que volver a la pregunta principal que se ha planteado esta investigación ¿cómo proponer una didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva de género, a partir de la teoría fundamentada, con el fin de establecer la escuela como marco institucional para la construcción social de la equidad de género? Para responder, hemos desarrollado nuestra discusión postrera en tres puntos neurales que relacionan el planteamiento inicial y que se fueron evidenciando con el desarrollo de la investigación, en la siguiente forma:

6.1 Las ciencias sociales en la actualidad, retos y perspectivas

Tal como vimos y como alternativa para ser coherentes con las constantes discusiones que en el campo epistemológico caracterizan a las ciencias sociales, es imprescindible comprenderlas no por separado, sino de manera complementaria, compleja, en constante revisión, y como protagonistas de procesos académicos y sociales, que si bien, de manera inicial, ubicamos en el contexto de la modernidad, donde surgen como parte fundante de procesos colonizadores, hoy por hoy, las podemos caracterizar luego de un fuerte proceso de disputas epistemológicas, en un enfoque interdisciplinar.

En este orden de ideas, parte de los retos actuales y venideros para las ciencias sociales, radican en adaptar sus postulados, prácticas y métodos a las diferencias que se presentan en las sociedades contemporáneas, con el fin de gestar alternativas transformadoras y de manera corresponsal, esas problemáticas que movilizan aperturas epistemológicas que dejan de lado la violencia con la cual fueron gestadas e impuestas (Castro-Gómez. Op. Cit.). De hecho, la vida escolar es receptora de algunos procesos sociales e históricos que se han incorporado desde el caso colombiano, lo cual demuestra no solo la efectividad y la cobertura del sistema educativo a la hora de emprender discusiones de interés general, sino también, la necesidad de encarar problemáticas que están condicionando realidades, como podría ser el caso de las diferencias desproporcionadas de género, por lo cual se debe llamar la atención a la escuela, para que supla estas necesidades. Entre otras cosas, porque uno de los hallazgos de esta

investigación, fue que los derroteros que marcan la escuela como institución, están vigentes y además, en ella misma se puede encontrar espacios para interpelar estas perpetuidades, y formular alternativas inclusivas y participativas para su transformación.

Para este caso, la historia fue más que una disciplina. Se convirtió en un corolario para estudiar las ciencias sociales, en la creación de un contexto académico interdisciplinario para el tratamiento de un aspecto de la sociedad colombiana desde diversos puntos de vista que además, fueron manifiestos por los estudiantes, por lo cual se puede decir que la historia en sí misma, como disciplina, incluso en la escuela, puede originar análisis de corte interdisciplinar como parte de una propuesta no parametral. Durante la fase de campo, en el montaje de una obra de teatro, por ejemplo un grupo eligió como personaje central a Soledad Acosta de Samper, y para ambientar su vida, tomaron elementos propios de la sociedad bogotana del siglo XIX como el puritanismo, la domesticidad, los rezagos de la colonialidad y la educación de la clase alta que facilita la creación de un contexto.

Justamente en este marco, se instaura la discusión sobre la incorporación del estudio de género, como posibilidad epistémica en el marco de estas ciencias sociales, porque luego de esta fuerte discusión y de haber entendido las conquistas contemporáneas de las mujeres que en algunas ocasiones, actuaron como paradigma de ciudadanía universal, se hace necesario volver a la construcción de un concepto de género contextualizado, es decir, la elaboración de alternativas, de respuestas que atiendan la particularidad de una situación en contexto en donde las diferencias entre hombres y mujeres tienen características específicas de desproporción y que incluso, como categorías binarias son insuficientes. De tal manera que se deben cimentar proyectos como el presente, para entender la educación como un espacio de construcción social que al mismo tiempo, sea de inclusión y no de negación.

Para la formación de un sujeto histórico, con conciencia histórica como capacidad y como agencia, es necesario acercarlo a la multiplicidad de las ciencias sociales, porque persiste la idea de una historia heroica que pone de protagonistas a algunos y deja a otros al margen, y esa es una de las tareas pendientes de esta cátedra al interior de la escuela, porque se sigue pensando que las decisiones, los procesos, las capitales, los presidentes… son protagonistas de sucesos que ya fueron y que difícilmente tienen injerencia en la

actualidad, que son saberes estáticos que no pueden modificarse y que además, son ajenos a su participación, pensamiento que puede reflejarse en la manera como asumen la actualidad. Por tal razón, se debe llamar la atención sobre los discursos que parecen acabados, al dar la impresión de no tener espacios para retroalimentarse. El pensamiento histórico y el empoderamiento del sujeto, permiten comprender que hay lugar para interpelar esos saberes universales y universalistas que señala Wallerstein en las ciencias sociales y que no son procesos terminados, por lo cual, acercarlos a los estudiantes les da la posibilidad de hacerles diversas lecturas e interpretaciones.

En consecuencia, las ciencias sociales no pueden ser estáticas, no son saberes terminados, se mueven constantemente en diversos tiempos y en diversas direcciones, y como saberes, pueden alimentarse desde la experiencia y teorización, incluso desde la escuela, porque nos otorga como investigadores, maestros y estudiantes, elementos de crítica y capacidades de toma de decisiones, que implican una apuesta política por la diversidad de elementos que ofrece, como lo menciona Giroux (Op. Cit.), en el caso de la escuela, hacia la formación de una ética presta a la apertura de saberes y de análisis, que entiende que debe acoplarse a las demandas contemporáneas, y se mantiene en compromiso desde los postulados fundamentales de las corrientes críticas.

Así, cabe señalar que durante el desarrollo de la fase práctica con la muestra intencionada de la presente propuesta, uno de los aspectos que más llamó la atención, pero que no estaba contemplado en el proyecto y que de hecho, se había tenido en cuenta en el planteamiento de la investigación por tratarse de uno de los referentes más citados a la hora de ver los antecedentes, fue la enseñanza de la historia como un asunto de identidad nacional.

A pesar de no tratarse del objetivo de la investigación, la fase práctica dejó ver que persiste una relación entre la enseñanza de las ciencias sociales y la generación de una identidad nacional que la investigación desde su planteamiento pretendía superar, lo que significa que es un aspecto pendiente para la discusión. Pero los resultados nos permiten evidenciar su persistencia, no solo porque la escuela en sí las conserva, como es el caso de las prácticas institucionalizadas tales como la izada de bandera, sino porque persisten en las

ciencias sociales como contenido y como indicador en la enseñanza en la primaria, porque continúa siendo un referente, un hito de apropiación en los procesos escolares.

De tal manera, que no se puede desconocer esa recurrencia en el imaginario de los estudiantes, lo cual puede llegar a ser una oportunidad a la hora de cumplir con un objetivo que es fortalecer los procesos de identificación y/o colectivización sobre unos saberes, lo mismo que darles una lectura interdisciplinar a propuestas que parecieran exclusivas de una disciplina social, como en este caso, puede ser la historia. Justamente, debido a la posibilidad de las ciencias sociales de encontrarse en un punto común y de desplegar sus herramientas conceptuales y metodológicas para indagar, así como de acoplarse y responder a diferentes momentos y necesidades.

Consecuentemente, se hace evidente la necesidad de pensar en el género como posibilidad epistémica y categoría de análisis en las ciencias sociales y en la pedagogía contemporánea dado que se constituye como un factor de desarrollo y de crecimiento para las sociedades, además de ser un elemento cotidiano que los estudiantes caracterizan fácilmente por su experiencia y a través del cual ellos pueden ejemplificar las desigualdades. Como se señaló, fue posible pensar en la irrupción de la mujer y de las diversidades sexuales en escenarios académicos gracias a las reivindicaciones de las luchas feministas, lo que indica que su estudio debe ser retomado como movimiento y como parte de la interdisciplinariedad en las aulas.

6.2 La escuela y el género como marco institucional

Ninguna de las categorías de esta investigación fue fija, al contrario, todas estuvieron en permanente análisis y tensión, tienen efectos profundos sobre las sociedades porque son institucionalizadas, pero por eso mismo, se debe ver en ellas, la potencia de la oportunidad de transformación. Por otra parte, en este apartado se les pone a la misma altura de las instituciones, porque si bien el género no es una cátedra escolar, su construcción sí está mediada por unas instituciones que organizan y jerarquizan una serie de imaginarios y prácticas que privilegian o sancionan el cumplimiento de estos preconceptos, y los caracterizan (Bourdieu. Op. Cit.).

Su implantación está reforzada por la participación la familia y la escuela, ambas caracterizadas por esta investigación, como componentes activos en la instauración de la diferencia de género, incluso, los estudiantes lo reconocen así, saben que para hacerse una idea de género, intervienen diversas instituciones que abanderan discursos de diferencia centrados en los roles tradicionales, por lo que es apremiante incluir a estos espacios instituidos en las acciones para mitigar las diferencias desproporcionadas en la vivencia del género, lo que abre unas significativas aristas de discusión dado que estamos hablando de sus mismos cimientos, caracterizados por los estudiantes como responsables de diversas maneras de reproducción y de imposición.

Las ciencias sociales, la escuela y el género son posibilidades que siempre hacen parte de lo humano y por lo tanto son cambiantes, por lo que están sujetas a transformaciones, de manera que esta tesis debe entenderse como un aporte, no solo porque problematiza las categorías, sino porque abre senderos de crítica y discusión, por ser una investigación abierta que si bien, amenaza la estabilidad de ciertos saberes, se debe ver amenazada por el avance de ella misma, como sucedió desde el comienzo, porque tal como se presenta, es fruto de trayectorias que nos permitieron cuestionar por el ejemplo: el estatus de la ciencia que conocimos en la licenciatura y que para esta investigación, tuvo que matizarse por medio de la experiencia y del surgimiento de categorías que sobre el desarrollo, nos llevaron al cuestionamiento del planteamiento inicial.

Por esta razón, para referirnos a los avances en materia metodológica, se debe decir que amplió las posibilidades de la teoría fundamentada, porque esta le da un lugar privilegiado a los datos, pero en esta investigación, una de las fuentes valiosas para su desarrollo fue la experiencia misma y la participación de la muestra intencionada, así como se abrió la posibilidad de incluir en esta apuesta metodológica el enfoque de género, puesto que su conjugación permitió proponer avances en el desarrollo de la fase práctica, porque podíamos ir y venir en lo planteado:

> *En ese orden de ideas, el investigador es sujeto también, por eso mismo está cargado de una subjetividad, de una intencionalidad, de una experiencia que ha ocasionado la identificación de un fenómeno social a investigar. Y es en esta constante revisión de la teoría –praxis, emergen fenómenos particulares o elementos que tradicionalmente se han invalidado, de tal manera que no se queda en la observación y es propositiva*

> *porque en su aspecto crítico busca develar lo que la teoría no ha alcanzado y establecer esas posibilidades del conocimiento en un contexto específico* (Pinilla. Op. Cit., p. 6).

Lo cual representa un valor metodológico y además, un lugar para el investigador que tiene la oportunidad de problematizar su trayectoria por medio de unos referentes teóricos y someterlos a la práctica y a la evaluación, hecho que lo vindica en su papel de maestro investigador, tal como lo planteamos, y a la escuela como lugar para la investigación y la producción para renovar y retroalimentar sus prácticas.

En varios aspectos prácticos y teóricos, se demostró la vigencia de la escuela, dado que como sistema, tiene la capacidad de acceder a un número muy representativo de estudiantes debido a la ampliación y por la concepción de los sistemas educativos, por lo que se debe entender como espacio para la promoción de la superación de los lugares comunes también en lo que refiere al género. De tal manera que también se debe señalar la importancia de que la escuela permanezca en su mejora, si quiere cumplir con los propósitos de la educación crítica que es en el marco en donde se inscribe la mayoría de pedagogías actuales.

De esta manera, entendemos la escuela desde la teoría crítica de la educación, como el lugar para plantear alternativas a las desigualdades sociales, la perpetuidad científica, de la que en momentos ha sido cómplice, pero en ella, identificamos la oportunidad de transformar, desde la misma proposición tal como lo hace la teoría de la resistencia que la potencia para identificar particularidades y formular propuestas a su medida, es decir, ella es posible siempre que dé respuestas situadas.

Esta vanguardia debe pensarse en términos epistemológicos y prácticos y para el caso de esta investigación, podemos hablar puntualmente de la situación de la mujer en la sociedad colombiana, pero no solo como sujeto de derechos, tal como lo han promulgado los marcos normativos internacionales a los cuales se ha acogido el sistema educativo, y como posibilidad interdisciplinar, sino también ante la urgencia de darle un espacio dentro del hacer ciencia y para que los efectos sean transformativos, sus acciones deben trascender en la aplicación de fórmulas, si pretende tener un impacto en la percepción de la mujer y excluirla como factor tradicional de discriminación.

Debe pensar maneras de evitar todo tipo de violencias en sus marcos institucionales, pero las acciones obedecen a los aspectos puntuales y de manera mancomunada, por ejemplo: hemos identificado que la perpetuidad de prácticas, lenguajes y contenidos escolares son el asidero para la diferencia de género y la legislación aunque proporciona herramientas y ha caracterizado la problemática de las mujeres en la educación, no brinda estrategias suficientemente amplias y si, la escuela ha sido pensada para el desarrollo científico y la equidad, debe ponerse en términos de aperturas epistemológicas para incluirse no solo desde las ciencias sociales, sino en general en las disciplinas que imparte, lo que implica no sólo la reformulación de los conceptos, sino además la revaluación de las maneras de hacer ciencias, porque estas como son pensadas en la escuela, empiezan a generar afinidades con la reproducción de modelos tradicionales que relacionan las habilidades y los saberes con el hecho de ser hombres o mujeres, por lo que se condiciona la orientación vocacional, que puede determinar la elección de un oficio o profesión, por lo que también se debe proponer una apertura a los enfoques de género desde las distintas disciplinas escolares.

No obstante, encontramos que como problemática está presente en los estándares y los lineamientos curriculares en un eje problematizador o en forma de sugerencia, pero no se piensa de manera profunda como una problemática que es organizadora de una diferencia desproporcional que ha desencadenado una significativa serie de violencias y que, si en efecto la escuela pretende ser un elemento de crecimiento social y de superación de diferencias, debe modificarlo en la misma medida como lo ha venido reproduciendo.

De tal manera que el estudio de las diferencias de género debería entrar en los postulados curriculares de manera contundente e incluso, en todos los niveles escolares porque recordemos estas prácticas son eficientes desde que el sujeto entra en ellas y que los estudiantes identifican la diseminación de estos valores, desde la primera infancia porque la escuela tiene que ver con preocupación su participación en la construcción social de la diferencia de géneros. Esta proposición evidencia la necesidad de incluir el enfoque de género para los docentes en formación y la inmersión de los que están ejerciendo con anterioridad, porque si hemos caracterizado la problemática desde los discursos, las prácticas y los contenidos deben proponerse medidas de esta misma envergadura y en

coherencia con la apertura de campos epistemológicos que evidencien la emergencia de sujetos.

Así mismo, si queremos dar pasos adelante en la discusión, la escuela debe estar preparada para acoger las diversidades sexuales que han sido encubiertas por un sistema que niega la diferencia y que se ha mimetizado en la jerarquización de identidades sexuales que entronó la vivencia de marcos heteronormativos, discusiones que deben empezar a ocupar la producción y el quehacer educativo, si se pretende alcanzar objetivos de equidad.

Está visto que hay amplios avances en materia de política educativa al respecto del enfoque de género, pero también es claro, por la vivencia escolar, que permear estructuras institucionales no solo funciona para la escuela, es más, ella por sí sola no puede actuar sobre lo invisible que son las diferencias que género y los lugares de origen de las diferencias. Es importante regresar a las formas que plantea Bourdieu cuando se refiere a la institucionalidad como un sistema articulado donde se origina la dominación.

En ese sentido, las políticas educativas son insuficientes y las trasformaciones detrás de las cuales hemos ido quienes optamos por un enfoque de género en educación, solo serán posibles, si se articula con otras instituciones relacionadas con otros campos sociales como la familia y en términos escolares, si pensáramos la ciencia como un espacio en donde la experiencia de niños y jóvenes sean bienvenidos, es decir, que ese conocimiento que están produciendo cotidianamente tenga capacidad y que, puede formalizarse.

Por eso, el campo de las ciencias sociales debe explorarse desde la escuela y al mismo tiempo, entenderse como un escenario para su avance, porque en él se puede gestar posibilidades de innovación que reflejen la plasticidad que requiere un contexto cambiante y que se prepara para asumir grandes cambios sociales que deben acompañarse de la escuela, no solo como herramienta para superar las diferencias sociales, sino como posibilidad para hacer lectura y empoderarse como sujeto de una realidad.

Aunque las opiniones de los estudiantes sean diversas y contradictorias, es claro que el colegio como institución, es un lugar para *aprender*, donde deben acercarse a contenidos y como objetivo, debe *prepararlos*, lo que demuestra la pertinencia de la acción escolar,

pero a la vez revela un riesgo y es que con sus prácticas tradicionales los puede aburrir. La lectura, por ejemplo: fue el método que más los puso a debatir en los dos ejercicios de diagnóstico, en los cuales esta práctica fue considerada como una acción central para el aprendizaje, para la consulta y la investigación, razón por la cual elogiaron el desarrollo de la unidad didáctica, porque pudieron aprender sin tener que leer demasiado.

6.3 La didáctica como mediación

Frente al planteamiento de estas profundas problemáticas que podrían parecer solo una parte de una mirada somera, nos podemos volver a una de las preguntas iniciales: ¿cómo convertir ese saber disciplinar formal en una posibilidad transformativa? La respuesta que halló esta investigación, fue que mediante la didáctica, que no es un tema aislado para los estudiantes, porque encontramos que sabían definirla de una manera sencilla, definiéndola como el método del cual se valen sus maestros para acercarlos a un conocimiento y además, reconocen su importancia para el ejercicio de enseñanza; sin embargo, que pueden confundirla con el uso de herramientas, como una película o una canción.

Por este motivo, preferimos indagar sobre sus maneras preferidas de aprender y en la fase práctica, dejaron claro que prefieren métodos propositivos, aunque surge para la discusión, un aspecto inesperado que es la importancia que manifestaron frente a la figura de sus maestros, a quienes señalan como un factor determinante para el desarrollo de las clases, como un aspecto motivacional que tiene que ver con el uso del lenguaje y con la implementación de prácticas innovadoras. Así mismo, otra de las constantes fue que los estudiantes a la hora de referirse a sí mismos como colectividad, usaron con frecuencia la categoría de nosotros, para distinguirse de ustedes, al referirse a los maestros y establecer una distinción de tipo generacional, lo cual puede calificarse como dificultad.

Así, llama la atención el hecho de que el uso de las categorías es recurrente para diferenciar el tipo de herramientas usuales a las cuales acuden para adelantar el ejercicio de aprender, lo cual demuestra que a pesar de sentir una importante afinidad por sus maestros, una de las brechas que existen entre ellos, estudiantes, y nosotros, maestros, es el uso de tecnologías, al mencionar fuentes y aparatos para acompañar los procesos de aprendizaje,

por lo cual es importante pensar en incluirlo en la consecución de sus productos pedagógicos en cualquiera de los campos escolares, porque si de hecho, ellos señalan su utilidad, es probable que seamos los profesores quienes no entendemos todavía su servicio.

En general, encontramos que la enseñanza continua pone en juego un sentido de pertenencia y de identidad. El hecho de ser parte de una colectividad en donde cada uno se reconoce, bien sea por medio de la historia como un asunto nacional tal como ya lo mencionamos o bien con las propuestas que hicieron para el desarrollo de las clases, es un anclaje altamente valorado por los estudiantes. Reclaman comprobabilidad en el marco de su aprendizaje, quieren trascender en las explicaciones de tablero y reconocer en su realidad, la influencia de la historia y las posibilidades de las ciencias sociales, lo cual las reivindica como interdisciplinares, tal como es evidente en el escrito de Sara Pulido (2015), donde se entiende la diversidad disciplinar que atraviesa el estudio de la historia.

Adicionalmente, esta comprobabilidad hallada en la fase práctica demuestra que las inquietudes personales pueden ser potencializadas en el marco de un método científico formal y en los enfoques didácticos problematizadores, puesto que como señalamos en el planteamiento, responden a las demandas sociales y se distinguen por comprender que los aprendizajes tienen un valor que supera lo académico y que puede ser comprensible a la vivencia de estas realidades, de manera que guardan relación con su experiencia de la cotidianidad, y son sensibles a los cambios de estas sociedades.

Y la apuesta no falló cuando conjugó dos elementos que Zemelman en su didáctica no parametral sugiere: por una parte, los tratamientos deben ser de tipo interdisciplinar porque las disciplinas de manera solitaria serían insuficientes; y por la otra, sugiere elegir recortes de la realidad para los análisis, porque en efecto, les permiten a los estudiantes, articular unos referentes teóricos con su vivencia, y ahí radica parte de lo que pretendía el proyecto que era ver de manera crítica, realidades que inciden constantemente en inequidades sociales, para que desde sus propios análisis, fuera posible plantear alternativas de cambio, y de esta manera, lo expresaron a la hora de referirse a sus relaciones futuras en el seno de las familias en las cuales se proyectan hacia el futuro y en general en las maneras que se piensa como sujeto en sus diversos espacios de desarrollo.

En este sentido, se puede decir que en buena medida el objetivo se cumplió, porque mediante la implementación de una propuesta de didáctica no parametral, en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales con enfoque de género, se logró que los estudiantes interpelaran la organización tradicional que se presenta en sus espacios cotidianos, acerca de las asignaciones entre hombres y mujeres. Cabe reiterar que fue posible con el acercamiento a la diversidad de análisis en ciencias sociales, porque las referencias hacían constante relación a la articulación de su vivencia con la identificación de elementos constitutivos del orden hombre – mujer, así como el orden histórico y la preservación de valores heredados, lo cual también permitió traer a su análisis, diferencias que los afectan como sujetos, que les incomodan y que critican, por lo cual al final, manifestaron la pertinencia de llevar estas situaciones al salón de clases y someterlas a visiones más formales mediante la disciplina.

Pero para la evaluación, llamaron la atención sobre un aspecto que les había causado angustia, y fue el manejo de los tiempos de ejecución. Sin embargo, no les afanó tener la nota incompleta, sino más bien, no cumplir con las metas trazadas, lo cual nos pone frente a la realidad de la importancia de la nota y frente al interrogante de la forma de evaluar un proyecto no parametral, que ofrece la posibilidad de detenerse sobre una actividad, sobre una duda o sobre una sugerencia durante la marcha del proyecto. Inicialmente, no fue una de nuestras preocupaciones porque acordamos en los grupos, que cada actividad representaría una nota en la final, y que ellos terminando, harían un ejercicio de auto y coevaluación, pero dentro de los marcos educativos tradicionales la nota se sigue viendo como el resultado de un desempeño y esa no puede continuar siendo la búsqueda de estudiantes y maestros.

Estos grupos se mostraron preocupados por la evaluación, sobre todo en los casos en los cuales no alcanzaron a presentar la actividad, pero hasta el punto en donde llegó el proceso, tuvieron una valoración significativa porque el objetivo no es el producto final, como un noticiero o una obra de teatro, sino los avances y las reflexiones a las que llegaron, a cuestionar un orden que les parecía correcto y que les permitió empezar a formular críticas y alternativas.

Esta situación nos permite contribuir al debate sobre la centralidad que los sistemas educativos le siguen dando a la cuantificación de un proceso, y evidenciar la necesidad de formular sistemas de evaluación específicos como los métodos que aplicamos en el aula, si el objetivo es atender una problemática tomada de sus realidades, porque la finalidad no es asignar una valoración sobre procesos que abarcan diversas dimensiones de los sujetos. Así se hace evidente, la pertinencia de reconstruir la idea de evaluación que el sistema educativo mantiene sobre las comunidades escolares. En el presente caso, lo que se propone es que los modelos de evaluación incluyan la participación de los estudiantes, que ellos junto con sus sugerencias acompañen el proceso desde su planteamiento, su desarrollo e incluso hagan parte de la retroalimentación final.

De ahí que se pusieron en evidencia, los rezagos de la pretensión de uniformidad en los resultados y poner el parámetro como mito y rito de la modernidad (Quintar. Op. Cit.), en el centro de los procesos de enseñanza. Por lo cual, históricamente se ubica en que *"lo didáctico ha quedado 'entrampado' en parámetros que lo determinan como 'recetario' de modos de dar clases"* (Ibíd., p. 20), así que es una posibilidad respetuosa del saber anterior de los estudiantes sobre la vivencia de una cotidianidad que demanda unos saberes que no son necesariamente formales, pero que sí implican un posicionarse frente a los conocimientos formales desde la óptica de su propia realidad, mediante la adquisición y el manejo de unos saberes y unas habilidades propias de las ciencias sociales, que les permiten empoderarse como sujetos, lo cual facilita su proceso de agenciamiento.

La didáctica debe reinventar sus prácticas desde la enseñanza, contribuyendo al diálogo del saber escolar con el saber cotidiano, con el fin de promover seres autónomos, creativos y libertarios (Ibíd.), en capacidad de relacionar estos saberes y llevarlos a la práctica en situaciones determinadas que así lo demanden, y con un sentido de apropiación crítica que les permita aportar a las creaciones colectivas donde se pone en juego su individualidad, frente a órdenes establecidos con los cuales no pueden establecer identidad o que sencillamente, perciben como impuestos.

De tal manera que cada sujeto tiene una percepción de la realidad y su conocimiento se arquea en la capacidad que tenga de aplicar un saber en situación, lo cual refleja un posicionamiento social e histórico que él mismo se construye en el saber, en la historicidad

y en la cotidianidad, por lo cual es un hacedor de realidades y de vida, y debe ser evidenciado como un constructor de futuro porque sus acciones deben impactar en el esclarecimiento de las incertidumbres de la sociedad y en la generación de unas nuevas.

Por este motivo, en la didáctica no parametral encontramos una mediación participativa y de construcción común, el hecho de incluir a la colectividad, que ubica el sujeto histórico como eje referencial del proceso, por lo cual él mismo y lo que recibe en la escuela, debe ser historizado sobre dichos recortes de la realidad, viabilizando los saberes en un contexto social que no es estático y sobre el cual puede incidir:

> *Posibilita que el estudiante desde esa visión de sí mismo incluya la mirada del otro en sus dimensiones de sujeto y al otro como un auténtico par, y al tiempo la obliga acercar los contenidos y los métodos que se imparten a la realidad de los estudiantes, para que sean acoplados desde la experiencia que sobrepasa un conjunto formal de saberes y de representaciones a una visión clara de un mundo en construcción fortalecido en los proyectos de un sujeto apropiado de su situación* (Pinilla. Op. Cit., p. 7).

Esto nos puede ofrecer pistas sobre una dificultad recurrente en los sistemas educativos, la falta de motivación. Descubrimos que incluir sus preferencias es generar identidad y participación, elementos fundamentales para lograr resultados positivos en un proyecto educativo. Y muestra de ello, es que en la práctica, la referencia más satisfactoria del proyecto fue el hecho de haber sido partícipes de su construcción. Justamente ese factor de identificación, hizo de puente entre sus expectativas y nuestras intenciones, por lo cual retoma el valor del maestro investigador y los sujetos como artífices de su proceso educativo, dando lugar a la agencia que sobre el desarrollo, evidenció un aumento en su capacidad de compromiso, y solucionó parte de la problemática en las clases que es el desinterés.

En la actualidad, la escuela desconoce los ritmos y los espacios de los sujetos y los procesos que tienen lugar por fuera de la planeación curricular, lo cual ha ocasionado una ruptura con los procesos científicos a los cuales la escuela debe responder. Esta problemática corresponde al postulado de Zemelman (Op. Cit.), en el cual señala que la educación debe hacer frente a la necesidad imperativa de posicionar el sujeto frente a una realidad ávida de trascendencia, donde el saber se constituya en una posibilidad de

transformación para participación en el desarrollo de procesos históricos, un sujeto situado en la apropiación de la realidad bajo el precepto de conocimiento en desafío.

Y si al respecto de las ciencias sociales, parte de la propuesta de Wallerstein es descentrar la generación de saber de los centros de producción, se puede decir que esta investigación cumple con la sugerencia porque ese conocer y la postura de autorreconocimiento, se desarrollaron desde los lugares comunes de los estudiantes y sus relaciones familiares, escolares y personales, en las cuales identificaron situaciones sensibles al análisis de las ciencias sociales.

Por tal razón, la dificultad ante al currículo, por pretender ofrecer *recortes* de una realidad desde un saber formal, es uno de los mayores obstáculos que se presenta a la hora de hacer funcional el conocimiento de las ciencias sociales y de la historia en contexto, porque los recortes son fragmentos y no establecen una relación, pero la didáctica no parametral ubica el sujeto histórico como eje referencial del proceso, por lo cual él mismo y lo que recibe en la escuela debe ser *historizado* sobre dichos recortes de la realidad, viabilizando los saberes en un contexto social que no es estático y sobre el cual puede incidir.

La didáctica no parametral surge como una alternativa para esa parametrización, a esa modularización del conocimiento que se presenta como homogéneo y desconoce las particularidades de los contextos, y sabemos que en esa medida, es una apuesta riesgosa, cuando se trata de afrontar el ordenamiento curricular que es progresivo, pero en cuanto respecta al uso de herramientas y habilidades propias de las ciencias sociales, es una oportunidad que amplía senderos de discusión, pero que implica superar otros imaginarios que se han impuesto en las lógicas epistemológicas porque abre espacio para el estudio de los sujetos que emergen en los espacios científicos y escolares, tales como la evaluación y los buenos estudiantes, porque siempre fueron determinados por medio de sus resultados, de la cuantificación de sus procesos, pero para este caso, ya no podremos calificar su desempeño en referencia con cuánto ha apropiado sobre determinados conceptos, por lo cual serán necesarios cambios en el modo de entender los desempeños y las habilidades, aportando así incluso a la superación de desigualdades sociales.

Al mismo tiempo, son necesarias medidas que abran espacios de enseñanza en otros niveles de educación con enfoque de género, principalmente de escolaridad porque como lo vimos, estos espacios son los que brindan el cimiento para construir las categorías sociales y es allí, donde deben empezar a cuestionarse los imaginarios que han fundamentado las diferencias desproporcionadas de género.

Por lo que se pudo sacar provecho de la relación que conservan la didáctica no parametral, la teoría fundada y las ciencias sociales por la flexibilidad en los métodos, en la observación y en el análisis de los datos, siguiendo uno de los postulados de Zemelman (Op. Cit.) quien plantea que la educación no se puede pensar en términos estrictamente disciplinares y esta investigación articula la premisa en lo teórico y en lo metodológico porque se valió de la amplitud de las ciencias sociales y del ejercicio de la enseñanza, así que no solo responde a una problemática contextual escolar que ha sido evidenciada, sino que propone y permite apropiar en una fase de campo en la que confluye un entramado teórico frente a las propuestas curriculares actuales y en ese orden,

Nuestra propuesta es una invitación a pensar en la apertura de las ciencias sociales no solo en términos discursivos, si efectivamente pretenden ser espacios para que surjan resistencias y alternativas metodológicas y epistemológicas. Las ciencias sociales deben llevar esa intención a la escuela que al mismo tiempo, debe entrar en discusiones profundas sobre su institucionalidad y sobre la importancia de responder a las necesidades de contextos específicos, incluso por encima de las tendencias que pretenden tecnificar sus saberes.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

La presente investigación se constituye como una propuesta de didáctica no parametral en ciencias sociales con enfoque de género, con un desarrollo metodológico de teoría fundamentada y pensada para estudiantes de grado noveno, quienes fueron seleccionados como muestra intencionada, que ofrece a los lectores y a los investigadores la posibilidad de pensar el ejercicio de la enseñanza desde la oportunidad de contribuir a la construcción de sujetos en las ciencias escolares, en términos de equidad y de visibilización.

A nivel epistemológico, es imprescindible comprender a las ciencias sociales de manera complementaria; compleja, en constante revisión y como protagonistas de procesos académicos y sociales, que si bien, de manera inicial ubicamos en el contexto de la modernidad donde surgen como parte fundante de procesos colonizadores, hoy por hoy, las podemos caracterizar luego de un fuerte proceso de disputas epistemológicas en un enfoque interdisciplinar.

Dentro de ese mismo orden, surgen los estudios de género que emergen para hacer evidentes unas ausencias en las ciencias y que de forma reivindicativa aquí se proponen como posibilidad para las ciencias sociales en la escuela, de tal manera que como categorías de estudio se ponen en permanente dialogo para ofrecer una alternativa dentro de los planteamientos curriculares que poco se ocupan de ésta necesidad social.

De esta manera, el campo de las ciencias sociales debe explorarse desde la escuela y al mismo tiempo, entenderse la escuela como un escenario para su avance, porque en ella se puede gestar posibilidades de innovación que reflejen la plasticidad que requiere un contexto cambiante y que se prepara para asumir grandes transformaciones sociales que deben acompañarse de la escuela, no solo como herramienta para superar las diferencias sociales, sino como posibilidad para hacer lectura y empoderarse como sujeto de una realidad.

Y si al respecto de las ciencias sociales, parte de la propuesta de Wallerstein es descentrar la generación de saber de los centros de producción, se puede decir que esta investigación cumple con la sugerencia porque ese conocer y la postura de autorreconocimiento, se desarrollaron desde los lugares comunes de los estudiantes y sus relaciones personales, familiares y escolares en las cuales identificaron situaciones sensibles al análisis de las ciencias sociales, por lo que también podemos afirmar que es un conocimiento construido en contexto por lo que los estudiantes hicieron análisis de su propia realidad desde un conocimiento vivido en relación con un saber formal.

Es así, que se articulan las ciencias sociales, el género, la didáctica y la escuela como ejes de investigación que posibilitan la emergencia de teorías y prácticas que atiendan no solo a esta necesidad social, sino también a la ausencia de estos abordajes en el currículo de ciencias sociales. Justamente, es en su interior donde se han ubicado los estudios de género y por eso como componente escolar es un espacio llamado a tenerlos en cuenta y este es uno de los más visibles aportes de la investigación, ya que hay poca producción académica al respecto de esta posible relación en el ejercicio de la enseñanza.

Por otro lado, ninguna de las categorías estudiadas es fija, al contrario, está en permanente discusión y construcción, cada una tiene efectos profundos sobre las sociedades porque son institucionalizadas, pero por eso mismo la investigación vio en ellas la potencia de una oportunidad transformativa y de hecho, es una propuesta coherente porque los resultados de la investigación pueden ser abordados desde cualquiera de sus ejes iniciales porque aporta a cada uno de ellos e incluso plantea discusiones dignas de ser retomadas en futuras indagaciones de corte educativo.

Así, la estrategia de didáctica no parametral permitió articular la problematización con la realidad escolar, por lo que elegimos unos apartes de la planeación curricular y generamos una unidad didáctica resultante de la manifestación de unas sugerencias y expectativas de los estudiantes y concluimos que este tipo de didáctica es un funcional a la emergencia de identidades y de sujetos, así como a fenómenos latentes que afecten a un tipo de comunidad porque les permiten concatenar sus inquietudes personales, su realidad a la vivencia de las ciencias sociales como ciencias propiamente dichas y, hay que llamar la atención sobre la oportunidad de pensar en la escuela como un espacio para la ciencia, para

leer sus experiencias como sujetos a través de la lente de la diversidad disciplinar, en sus conceptos y sus métodos.

Y la apuesta no falló cuando conjugó dos elementos que Zemelman en su didáctica no parametral sugiere: por una parte, los tratamientos deben ser de tipo interdisciplinar porque las disciplinas de manera solitaria serían insuficientes; y por la otra, sugiere elegir recortes de la realidad para los análisis, porque en efecto, les permiten a los estudiantes, articular unos referentes teóricos con su vivencia, y ahí radica parte de lo que pretendía el proyecto que era ver de manera crítica, realidades que inciden constantemente en inequidades sociales, para que desde sus propios análisis, fuera posible plantear alternativas de cambio, y de esta manera, lo expresaron a la hora de referirse a sus relaciones futuras en el seno de las familias en las cuales se proyectan hacia el futuro, durante la fase de campo, complementariamente, se puede afirmar que tras la comprensión de los estudiantes frente a la diversidad de las ciencias sociales, se abre un espacio para la inclusión de los estudios de género como categoría de análisis en las aulas, así como de diversidad de sujetos, movimiento y resistencias que confluyen en la actualidad.

Todo esto fue posible gracias al acercamiento a la diversidad de análisis en ciencias sociales, porque las referencias hacían constante relación a la articulación de su vivencia con la identificación de elementos constitutivos del orden hombre – mujer, así como el orden histórico y la preservación de valores heredados, lo cual también permitió traer a su análisis, diferencias que los afectan como sujetos, que les incomodan y que los interpelan, por lo cual al final, manifestaron la pertinencia de llevar estas situaciones al salón de clases y someterlas a visiones más formales mediante la disciplina. En este sentido, se logró que los estudiantes interpelaran la organización tradicional que se presenta en sus espacios cotidianos, acerca de las asignaciones entre hombres y mujeres, que puede potenciar en ellos la capacidad de agencia y permitió desmitificar las ciencias tradicionales como parte del entramado cultural y académico encargado de entronar un orden de género a través del discurso, la práctica y los contenidos; en pro de la apertura hacia la atención a la diversidad y el reconocimiento de los otros.

Se entendió la educación como nuestro objeto de estudio, es decir, aquí se analiza el hecho educativo. Por lo que la Teoría Fundamentada como marco metodológico fue funcional para la diversidad propia de los métodos en las ciencias sociales y en la investigación educativa, de la misma manera que para la didáctica no parametral porque permitió estar en permanente dialogo con los autores, la realidad del aula y la propia reflexión, lo que me llevó a repensar el sentido de la evaluación e incluso los propósitos de la educación, así como darle un valor especial al desarrollo práctico del proyecto porque su análisis fue incluido en la teorización como etapa final de la Teoría Fundamentada.

Ellos reclaman comprobabilidad en el marco de su aprendizaje, quieren trascender en las explicaciones de tablero y reconocer en su realidad, la influencia de la historia y las posibilidades de las ciencias sociales, lo cual las reivindica como interdisciplinares. Sus inquietudes personales pueden ser potencializadas en el marco de un método científico formal, porque parten de unas preguntas que pueden ser investigativas, y que evidencian la pertinencia de los enfoques problematizadores, pues como lo señalamos en el planteamiento, responden a las demandas sociales y se distinguen por comprender que los aprendizajes tienen un valor que supera lo académico, porque debe hacerse comprensible a la vivencia de estas realidades, por lo cual guardan relación con su experiencia de la cotidianidad, y son sensibles a los cambios de estas sociedades.

La didáctica debe reinventar sus prácticas desde la enseñanza, contribuyendo al diálogo del saber escolar con el saber cotidiano, con el fin de promover seres autónomos y creativos, con capacidad de relacionar estos saberes y llevarlos a la práctica en situaciones determinadas que así lo demanden, y con un sentido de apropiación crítica que les permitan aportar a las creaciones colectivas donde se pone en juego su individualidad, frente a órdenes establecidos con los cuales no pueden establecer identidad o que sencillamente, perciben como impuestos.

De tal manera que con una implementación didáctica de este tipo los estudiantes entienden que cada sujeto tiene una percepción de la realidad y su conocimiento se arquea en la capacidad que tenga de aplicar un saber en situación, lo cual refleja un posicionamiento social e histórico que él mismo se construye en el saber, en la historicidad y en la cotidianidad, por lo cual es un hacedor de realidades y debe ser evidenciado como

un constructor de futuro porque sus acciones deben impactar en el esclarecimiento de las incertidumbres de la sociedad y en la generación de unas nuevas, tal como lo probó la investigación porque en efecto los estudiantes percibieron el impacto de la temática no solo en el desarrollo de las clases, sino también en su manera de concebir las relaciones personales lo que nos lleva a pensar en las transformaciones de su vivencia de género que, como lo manifestaron, serían críticas y por lo tanto; empoderadas.

Así, el entrecruce de estas categorías investigativas permitieron dar un largo alcance a los resultados porque invitaron a interpelar de manera crítica los postulados iniciales de las ciencias, de la escuela, de la sociedad y del género para convertirlos en realidades pedagógicas porque a través de la flexibilidad de didáctica no parametral y de la Teoría Fundamentada como marco metodológico, encontramos la manera de solventar la problematización inicial, de abrir un espacio en los postulados curriculares, lo que también demuestra su viabilidad frente a realidades institucionales como la escuela, el género y la ciencia que fueron categorías evidentemente susceptibles a la crítica y al cambio.

Por otro lado, en lo que refiere a las contribuciones de la investigación, ésta hace uno significativo en tanto el estado del arte mostró que es considerable lo que se ha escrito al respecto de la enseñanza de la historia y el enfoque de género, pero poco es lo que se ha dicho en torno a las ciencias sociales escolares y el género, en efecto, esta tesis ha posibilitado la construcción de una didáctica interdisciplinar a la altura de las discusiones epistemológicas de la actualidad, con la suficiencia académica para impactar en posibles formulaciones que trascienden lo investigativo y alcanzan un impacto en la formulación de políticas públicas con enfoques diferenciales.

Ya que además de identificar esta ausencia en los planteamientos curriculares, sugiere su inclusión a través de una propuesta probada en la fase práctica y analizada como realidad educativa a través de unos referentes teóricos en unas conclusiones en donde se destacan las sugerencias de tomar al género desde la totalidad de las disciplinas que componen el plan de estudios actual y de complementar las medidas que mitiguen los impactos negativos de la diferencia de género acompañados de la acción de otros espacios instituidos como es el caso de la familia.

En el campo de la pedagogía, la investigación contribuye la reflexión sobre la construcción de sujeto y subjetividad en el marco de las ciencias sociales y su propia historia de vida en contraste con el ejercicio escolar y de la enseñanza como lugar de discusión y crítica sobre problemas sociales reales que subyacen al marco institucional de la escuela. De otro lado, la implementación de la didáctica no parametral trae a la escuela la crítica al colonialismo, avanza en los estudios culturales, y se articula con la perspectiva interdisciplinar de las ciencias sociales, no instalando verdades absolutas, sino dando la oportunidad de confrontarlas mediante la evidencia de diversas realidades.

Adicionalmente, el método puede ser retomado en investigaciones que pretendan hacer visibles sujetos, subjetividades, identidades, imaginarios y comunidades en la escuela o para la construcción y aplicación de enfoques particulares en educación porque constituye un referente didáctico y metodológico sugerente que puede articularse con diversos derroteros escolares en los que el maestro como investigador cuenta con la autonomía de establecer unos tiempos, unas participaciones, unos recursos según sus inquietudes pedagógicas y sus propuestas conceptuales.

Finalmente, los siguientes son tres aspectos que suscitarán especial interés porque son parte de los hallazgos de la fase práctica de la investigación que demuestran que hay mucho por decir de las ciencias sociales escolares, además permite evidenciar unas tensiones y posibilidades investigativas que pueden retomarse en futuras investigaciones.

Por un lado, la constante conjetura de lo nacional en su estudio, porque evidencia que para los estudiantes, la apropiación y la identidad son intereses que pueden focalizarse con el aprendizaje, es en este punto donde se encontraron como partícipes de un proyecto colectivo, lo cual nos retorna a los fines primarios con los cuales se incluyó la cátedra en los programas escolares que eran precisamente, acercar las juventudes a una exaltación del sentimiento nacional, que va aunado a la prevalencia de la concepción de la historia por encima de las demás ciencias sociales.

En segundo lugar, esta investigación demuestra que las inquietudes académicas de los estudiantes en efecto tienen la capacidad de llegar a análisis de corte interdisciplinar, pero también evidencia la necesidad de hacer esos análisis más conscientes para ellos con el fin

de dotarlos no solo de conceptos, sino también de habilidades propias de las ciencias sociales que den sentido a sus aprendizajes.

Luego, no obstante que sus opiniones sean diversas y contradictorias, es claro que el colegio como institución es un lugar para *aprender*, donde deben acercarse a contenidos y que como objetivo, debe *prepararlos.* El riesgo es que las prácticas tradicionales los pueden aburrir. La lectura, por ejemplo, fue el método que más los puso a debatir. En los dos ejercicios de diagnóstico, la lectura fue considerada como una acción central para el aprendizaje, para la consulta y la investigación, por lo cual elogiaron el desarrollo de la unidad didáctica, al ver que pudieron aprender sin tener que leer demasiado.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, S., Zuluaga, F., y Jaramillo, A. (2008). *Determinantes de la demanda por educación superior en Colombia*. En: *Revista de Economía.* Universidad del Rosario, Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2004). *Plan de Igualdad de Oportunidades para la Equidad de Género en el Distrito Capital 2004 - 2016.* Bogotá.

Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia.* Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá.

Arango, L. G. (2011). *A la sombra de los padres fundadores de la sociología.* En: *El Género: una categoría útil para las ciencias sociales.* Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá.

Archila, M. (2013). *Aspectos sociales y políticos de las mujeres en Colombia, siglos XX y XXI.* En: http://www.colombianistas.org/portals/0/congresos/documentos/congresoxviii/archila_mauricio.pdf

Arias, N. (2011). *Diseños de investigación desde la perspectiva crítica. Material Pedagógico.* Diplomado de investigación en educación. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá.

Bailón, M. J. (2005). *Derechos humanos, generaciones de derechos, derechos de minorías y derechos de los pueblos indígenas; algunas consideraciones generales.* En: *Derechos Humanos*, Washington.

Barbero, J. I. (1993). *Génesis y evolución histórica de la escuela.* En: García, M. A. *Sociología de la Educación.* Barcanova, Barcelona.

Barrios, M. (2012). *La enseñanza de la Historia en la formación del profesor con enfoque social humanista.* En: *Revista Electrónica Educación y Sociedad,* Salamanca.

Belausteguigoitia, M. (2007). *Rajadas y alzadas: de Malinches a comadres*. En: Lamas, M. *Miradas feministas sobre las mexicanas del siglo XX.* Fondo de Cultura Económica, México.

Blázquez, N. (2010). *Epistemología feminista: temas centrales.* En: Blázquez, N. F. *Investigación feminista.* UNAM, México.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina.* Anagrama, Barcelona.

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2009). *La Reproducción.* Fontamara, México.

Cano, G. (2007). *Las mujeres en el México del siglo XX. Una cronología mínima*. En: Lamas, M. *Miradas feministas sobre las mexicanas del siglo XX.* Fondo de Cultura Económica, México.

Cárdenas&Boada. (2012). *El Movimiento Pedagógico*. En: *Historia de la Educación en Bogotá.* T. II. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global.* Paidós, Buenos Aires.

Carretero, M. (2010). *La construcción del conocimiento histórico.* Paidós, Buenos Aires.

Castoriadis, C. (1989). *Poder, política, autonomía.* En: http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras18/textos1/sec_1.html.

Castoriadis, C. (2013). *La Institución Imaginaria de la Sociedad.* Tusquets, Buenos Aires.

Castro Gómez, S. (2005). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro.* En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* CLACSO, Buenos Aires.

Castro Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada.* Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Castro, J. O., y Noguera, C. E. (2012). *La educación en la Santa Fe colonial.* En: *Historia de la Educación en Bogotá.* T. I. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá.

Conway, J., et al. (2007). *El concepto de género*. En: Lamas, M. C. *El Género, la construcción cultural de la diferencia sexual.* Porrúa, México.

Cuervo, E. (2004). *Discurso Inaugural.* IX cátedra anual de historia Ernesto Restrepo Tirado. *Mujer, nación, identidad y ciudadanía: Siglos XIX y XX*. Museo Nacional de Colombia, Bogotá.

Cuevas López, M., García Carmona, M., y Leulmi, Y. (2013). *Mujeres y liderzgo: Controversias en el campo de la educación*. En: *Journal for Educators, Teachers and Trainers.* Vol. 5: 3). Universidad de Granada, Granada.

Cuñat, R. (2009). *Aplicación de la teoría fundamentada* (Grounded Theory). *Decisiones Globales.* Dialnet. Unirioja, La Rioja.

Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad.* Autentica, Porto Alegre.

De Azevedo, F. (2013). *Sociología de la Educación.* Fondo de Cultura Económica, México.

Domínguez, M. E. (2005). *Equidad de género en la educación ¿Qué hemos logrado las mujeres colombianas?* Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales, Bogotá.

Dueñas, G. (1999). *La buena esposa: ideología de la domesticidad.* En: Revista *Otras palabras,* 6. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Echeverry, A. (1989). *Santander y la Instrucción Pública.* Foro Nacional por Colombia, Bogotá.

Echeverry, A. (2012). *Surgimiento de la Instrucción Pública en Santa Fe de Bogotá entre 1819 y 1842.* En: *Historia de la Educación en Bogotá.* Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá.

Eisner, E. (1998). *Crítica educativa.* En: *El ojo ilustrado.* Paidós, Barcelona.

Espinosa, Y. (2015). *Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional.* Curso Teorías Feministas I. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Federici, S. (2004). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación orignaria.* Autonomedia, Madrid.

Federici, S. (2013). *La inacabada revolución feminista.* Desde abajo. Bogotá.

Fernández, L. (2010). Género y ciencia: *entre la tradición y la transgresión.* En: Blázquez, N. F. *Investigación feminista.* UNAM, México.

Franco, J. (2013). *La Malinche: del don al contrato sexual.* En: Franco, J. *Ensayos Impertinentes.* Océano, México.

Fuentealba, C. G. (2012). *La categoría del saber no parametral en Hugo Zemelman.* En: *Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas*, Buenos Aires.

Gamba, S. (2008). *¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?* Mujeres en Red.

Gargallo, F. (2006]). *Ideas feministas latinoamericanas.* En: *Historia de las Ideas*, México.

Gargallo, F. (2012). *Feminismos desde Abya Yala.* Desde abajo, Bogotá.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación.* UAM. Siglo XXI, Iztapalapa.

Grupo de Estudios en Género, Sexualidad y Salud en América Latina (GESSAM). (2006). *De mujeres, hombres y otras ficciones. Género y sexualidad en América Latina*. Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional, Bogotá.

Guitián, C. (2008). *La didáctica de las ciencias sociales en el nuevo plan de profesor de enseñanza secundaria.* En: Ávila, R. C. *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado.* Universidad de Jaén, Jaén.

Gvirtz, S. (2007). *¿Para qué sirve la escuela?* En: *La educación de ayer, hoy y mañana.* Aique, Buenos Aires.

Hernández Burgos, G. (2013). (Ponencia). *La formación de sujetos investigadores con conciencia histórica.* I Congreso internacional de investigación educativa. Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León.

Herrera, M. C. (2004). *La educación de la mujer colombiana: ¿un asunto de inclusión ciudadana?* IX cátedra anual de historia Ernesto Restrepo Tirado. Mujer, nación, identidad y ciudadanía: siglos XIX y XX. Museo Nacional de Colombia, Bogotá.

Hincapié, L. (2013). Amor, matrimonio y educación lecturas para las mujeres colombianas del siglo XIX. En: *Revista Credencial Historia*, Bogotá.

Huguet, M. (2010). *Ellas y el mundo, documentando el tiempo.* En: Huguet, M., y González, C. (edit.). *Historia y pensamiento en torno al género.* Koré, Madrid.

Lamas, M. (2008). *El aborto en la agenda del desarrollo en América Latina*. En: *Perfiles Latinoamericanos*, México.

Lamas, M. (2013). *Introducción*. En: *El Género, la construcción cultural de la diferencia sexual.* Porrúa, México.

León, M. (2011). *Bibliografía sobre relaciones de género en tesis de pregrado y posgrado* Fondo de documentación mujer y género Ofelia Uribe de Acosta. Universidad Nacional de Colombia y Fondo para el logro de los ODM, Bogotá.

Loaiza, F. (2009). *Didáctica no parametral. Diálogos para repensar la educación ambiental.* (tesis). Máster en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales y el CINDE, Manizales.

Luna, L. (2004). *Participación femenina en América Latina. Una cuestión de género*. IX Cátedra anual de historia. Ernesto Restrepo Tirado. Museo Nacional de Colombia, Bogotá.

Lloyd, B. (1998). *Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género.* En: Castorina, J. *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles.* Gedisa, Barcelona.

Maffía, D. (2003). *Los sexos ¿son o se hacen?* En: *Sexualidades migrantes, género y transgénero.* FLACSO, Buenos Aires.

Maffía, D. (2004). *Estudios de género en América Latina: trayectorias teóricas y metodológicas*. IX Cátedra anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado. Museo Nacional de Colombia, Bogotá.

Marín, J. D. (2010). *El conocimiento pedagógico fundamentado en una epistemología de los sistemas complejos y una metodología hermenéutica.* (tesis doctoral no publicada). Newport University, Rhode Island.

Marín, J. D. (2012). *La investigación en educación y pedagogía.* USTA, Bogotá.

Mattelart, A. (2001). *Historia de la sociedad de la información.* Paidós. Buenos Aires.

Mazzara, B. (1998). *Estereotipos y prejuicios.* Acento, Madrid.

Meertens, D. (2004). *Mujeres en la guerra y la paz: cambios y permanencias en los imaginarios sociales.* IX Cátedra anual de historia Ernesto Restrepo Tirado. Mujer, nación, identidad y ciudadanía: siglos XIX y XX. Museo Nacional de Colombia, Bogotá.

Méndez, J. (2012). *Declaración de los derechos del hombre vs Declaración de los derechos de la mujer: la trascendencia de Olympe de Gouges y la vigencia de su obra.* En Serret, E. *Democracia y Ciudadanía: Perspectivas críticas feministas.* Suprema Corte de la Justicia. Fontamara, México.

Mingo, A. (2006). *¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad.* Fondo de Cultura Económica, México.

Ministerio de Educación Nacional (MEN), (2004). *Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales.* MEN, Bogotá.

Montenegro, A. (1999). *Convergencias y divergencias entre la creación del conocimiento histórico y su enseñanza en Colombia durante el siglo XX*. En: *Historia de la Educación Colombiana*, Bogotá.

Moreno, E. (s.f). *La transmisión de modelos sexistas en la escuela.* En: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/genero/PDF/GEN%20O1/G_01_02_La%20transmisi%C3%B3n%20de%20modelos.pdf (junio 2013).

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO, París.

Morin, E. (2002). *Sobre la Interdisciplinariedad*. En: *Boletín* 2. Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaries. París.

Moya, L. (1996). *Vida cotidiana y mentalidades en la escuela de los Annales*. En: *Revista Sociológica.* UNAM, México.

Nicholson, L. (2013). *Feminism in 'waves': Useful metaphor or not.* En: Mac Cann, C. *Feminist Theory Reader Local and Global Perspectives.* Princeton University, New Jersey.

Noguera, C. E. (2012). *La Reforma Educacionista en Bogotá 1920 - 1936 ¿Instruir, educar o higienizar al pueblo?* En: *Historia de la Educación en Bogotá.* T. II. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá.

Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano.* Herder, Barcelona.

Ordóñez, J. (2002). *Pedagogía crítica y educación superior*. En: *Revista Educación.* Universidad de Costa Rica. Vol. 26 (2). *Redalyc*, San José.

Organización de Naciones Unidas (1994). *Convención Belém do Pará.* Belém do Pará, ONU.

Organización de Naciones Unidas (1995). *Informe*. IV Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, ONU.

Organización de Naciones Unidas (2000). *Declaración del Milenio.* ONU, New York.

Organización de Naciones Unidas para la alimentación y la agricultura (FAO).(2006). *Enfoque de género. En censos agropecuarios y de género.* FAO, Roma.

Organización de Naciones Unidas (13 de marzo de 2015). *Mujeres*. En: http://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women#

Organización de Naciones Unidas (2013). *Bloque de Constitucionalidad sobre Derechos de las Mujeres.* ONU- Gobierno de Suecia, Nueva York.

Osorio, D. (2012). *La reforma de Ospina Rodríguez 1842-1845*. En: *Historia de la Educación en Bogotá.* T. I. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá.

Pagés, J. (1994). *La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado*. En: *Signos*, Valparaíso.

Pérez, J. S. (2011). *Historia del feminismo.* Catarata, Madrid.

Pinilla Cortés, N. (2012). *El periódico histórico como herramienta pedagógica en las ciencias sociales*. En: Varios Autores. *Historias que hacen historia*. IDEP y OEI. Bogotá.

Pinilla Cortés, N. (2013). *Sobrevaloración del papel central masculino.* II Congreso Internacional en temas y problemas de Investigación, Ciencia y Tecnología y Sociedad. Universidad Santo Tomás, Bogotá.

Pinilla Cortés, N., y Ramírez, F. M. (2015). *Imaginarios en torno a los roles de género en estudiantes de grado décimo del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas.* En: Varios Autores. *Premio a la Innovación y a la Investigación Educativa y Pedagógica 2013*. IDEP, Bogotá.

Porlán, R. (1998). *Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias.* En: *Enseñanza de las ciencias.* Universidad de Sevilla, Sevilla.

Portela, H. (2004). *La racionalidad técnica... una huella que condiciona el sentido de la formaciòn en los procesos educativos.* En: *ieRed*, Universidad del Cauca, Popayán.

Prats, J. (2000). *Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: Reflexiones ante la situación española.* En: *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de Mérida, Mérida.

Prats, J. (2001). *Principios para la enseñanza de la historia*. En: *Enseñar historia: notas para una didáctica innovadora.* Junta de Extremadura, Mérida.

Prats, J. (2003). *Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales.* Artículos sobre didáctica de las Ciencias Sociales. Junta de Extremadura, Mérida.

Presidencia de la República (2012). *Lineamientos de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres.* Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, Bogotá.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder. Cultura y Conocimiento en América Latina.* En: Mignolo, W. *Capitalismo y Geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Signo, Buenos Aires.

Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida.* Instituto 'Pensamiento y cultura en América Latina' e Instituto Politécnico Nacional, México.

Ramírez, M. H. (2006). *Las mujeres y el género en las interpretaciones sobre el pasado colonial neogranadino.* En Ramírez, M. H. *De la caridad barroca a la caridad ilustrada: las mujeres, el género y la pobreza en la sociedad de Santa fe de Bogotá, Siglos XVII y XVIII.* Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá.

Restrepo, S. (2012). *La Universidad Nacional: visicitudes y enmiendas del proyectoo académico 1869 - 1886.* En: *Historia de la Educación en Bogotá.* T. I. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá.

Rodríguez, J. C. (edit.). (2013). *Consejos a la niña Elvira Gómez.* En: *Amor y Pasión en la historia política de Colombia.* En: *Revista Credencial historia*, Bogotá.

Rodríguez, J. C. (edit.). (2013). *Soledad Acosta y José María Samper. Matrimonio, escritura y silencios.* En: *Amor y Pasión en la historia política de Colombia.* En: *Revista Credencial historia*, Bogotá.

Rodríguez, J. C. (edit.). (2013). *Amores contrariados de Santander. Entre silencios y cenizas.* En: *En Amor y Pasión en la historia política de Colombia.* En: *Revista Credencial historia*, Bogotá.

Rodríguez, J. C. (edit.). (2013). *Bolívar: las mujeres, la política y la gloria*. En: *Amor y Pasión en la historia política de Colombia.* En: *Revista Credencial historia*, Bogotá.

Rubin, G. (1975). *El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo.* En: *¿Qué son los estudios de mujeres?* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Ruíz, J. O. (2000). *Los niños están siendo víctimas de la hombría.* Memorias del Congreso. Asociación de afecto. Bogotá.

Ruíz, J. O. (2013). *Masculinidades posibles, otras formas de ser hombres.* Desde abajo. Bogotá.

Saldarriaga, O., y Obregón, J. S. (2012). *La Escuela Activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX. ¿Un ideal pastoril para un mundo urbano?* En: *Historia de la Educación en Bogotá.* T. II. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá.

Saldarriaga, O., y Obregón Sánchez, L. (2008). *La didáctica como una cuestión de problematización del conocimiento.* I Congreso Bilateral Venezuela - España, Porlamar.

Scott, J. (2008). *Género e historia.* Fondo de Cultura Económica, México.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad.* Planeta, Buenos Aires.

Soto, E. (2012). *Un acercamiento a la didáctica general como ciencia y su significación en el buen desenvolvimiento de la clase.* Revista *Atenas,* 1(18), La Habana.

Strauss, A. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Universidad de Antioquia, Medellín.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción: ir hacia la gente*. En: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós, México.

Torres, A. (2014). *Hacer historia desde abajo y desde el sur.* Desde abajo, Bogotá.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Fondo de Cultura Económica, México.

Touraine, A. (2006). *El mundo de las mujeres.* Paidós, Barcelona.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades de conocimiento.* UNESCO, París.

UNIFEM&SED. (2013). *Caja de Herramientas, por el derecho de las mujeres a una vida libre de violencias.* En: *Los derechos de las mujeres. Principales instrumentos internacionales y nacionales.* UNIFEM y Secretaría de Educación Distrital, Bogotá.

Viveros Vigoya, M. (2015). *Sex/Gender.* En: *Ther Oxford Handbook of Feminist Theory*. Oxford University, Oxford.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales.* Siglo XXI, México.

Wallerstein, I. (2001). *El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales*. En: *Revista Sociológica,* 15 (27-42). UNAM, México.

Wallerstein, I. (2006). *Análisis de sistema mundo.* Siglo XXI, México.

Wills, M. E. (2004). *La inserción de algunas mujeres en política (1957 - 2002): ¿Trampa o empoderamiento?* IX Cátedra anual de historia Ernesto Restrepo Tirado. Mujer, nación, identidad y ciudadanía siglos XIX y XX. Museo Nacional de Colombia, Bogotá.

Zapata, V. (2012). *La Reforma de Núñez en Bogotá.* En: *Historia de la Educación en Bogotá.* T. I. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá.

Zaremberg, G. C. (2007). *Políticas sociales y de género.* T. I. FLACSO, México.

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Instituto 'Pensamiento y cultura en América Latina', México.

Zuluaga, O. L. (2012). *Instituciones educativas libertad de enseñanza 1845 - 1869*. En: *Historia de la educación en Bogotá*. T. I. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá.

ANEXO A. EJERCICIO ESCRITO CURSO 903

Estudiante	Pregunta 1 ¿Cómo aprenden ciencias sociales en el colegio?	Pregunta 2 ¿Cómo les gustaría aprenderlas?	Pregunta 3 ¿Cuál es la importancia de aprender historia de Colombia?
Arcila Ivón	En el colegio aprendemos sociedad por varios medios como actividades, videos donde observamos y escuchamos los hechos en esos tiempos, también por medio de las charlas que nos hacen los profesores donde nos cuentan y aclaran dudas sobre la historia pasada, también por medio de museos, ya que podemos observar hechos de la antigüedad, también por medio de mis padres, ya que les puedo preguntar por la historia de Colombia y me cuentan que pasa.	Por medio de obras de teatro o por museos, porque a la mayoría de personas no les gusta leer y es mucho más fácil aprender por medio de videos u obras de teatro porque es necesario leer, en museos aprendemos por medio de figuras o como nos relatan también en juegos lúdicos.	Porque es el país dónde vivimos y tenemos que saber cuál es nuestra cultura y de donde vinimos ya que es muy importante saber cómo fuimos creados, de dónde vinimos y todo sobre Colombia y saber cómo se desarrollo toda nuestra historia, por lo general yo no sé nada sobre eso y me gustaría mucho aprender todo sobre mi país.
Castañeda Luisa	Por medio del docente, creo que es una forma más sencilla de aprendizaje y más interesante pro medio de videos creo que uno puede aprender de este modo, desde cualquier lugar donde estés ya que es más sencillo y comprensible, por medio de textos también puede ser comprensible desde el lugar y la hora que estés a gusto, por medio de investigaciones en internet o investigaciones.	Me gustaría aprender historia por medio de videos, películas, creo que es una forma divertida, sencilla, comunicativa y lo puedes hacer desde el lugar donde te sientas mejor, por medio de actividades (debates, exposiciones, obras de teatro, etc) creo que es una forma sencilla donde aprendemos mucho.	La importancia de aprender el lugar en el que nacimos y en donde habitamos, como se fundó, quien creó los derechos, como lo hizo, la importancia, aprender cosas nuevas, personas sobresalientes en la historia, por eso creo que es muy importante conocer política, económica, social e intelectualmente de nuestro país.
Clavijo Domínguez Danna	A través de talleres, evaluaciones, consultas, tareas, videos y libros	Con debates, interacciones, dinámicas y visitando lugares históricos como museos.	Saber de dónde venimos, lo que sucedió con nuestros antepasados y también porque esta sucediendo (sic) en el presente tantos hechos y cómo vivir el futuro, ya que conociendo el futuro se pueden corregir errores que podrían suceder.
Garzón Escudero Jonathan Felipe	Sociales se aprende leyendo libros, en las páginas principales en internet. La historia es muy importante para el	Sobre herramientas de tecnología y avanzadas o por medio del lenguaje, como la historia es muy importante, es necesario recordar y hacer	Es muy importante hablar de las historia y es muy importante aprender de ella. Cuando la historia esté pasando es importante

	desarrollo del mundo y la antigüedad y el futuro, teniendo en cuenta la historia de la antigüedad, se puede cambiar la cultura y todo lo relacionado con ella. Se puede aprender con profesores, haciendo actividades, trabajos, investigaciones, tareas, cuya enseñanza sea limpia y mejor.	repaso a toda la historia social y más a los pequeños que ellos no saben nada de sociales y deberían saberlo. Toca hacerlo de una manera divertida y en forma de juego, es muy importante que los más chicos sepan la historia porque ellos son el futuro de toda la vida, para que puedan tener un mundo mucho mejor.	seguirla o verla de una manera buena, no tanto y no ver tanto la manera tan mala. Es importante que los niños puedan saber de la historia para que ellos puedan saber lo que ha pasado, lo que está pasando y lo que va a pasar en el futuro para que ellos puedan mejorarse. Es importante hablar de historia cuando en sí se tiene que mejorar de manera de nivel educativo o mejorando la vida social, económica, cultural y de seguridad en toda la vida. Colombia puede mejorar a niveles mucho más buenos y mejorados en la vida.
Marín Astrid Carolina	Por medio de lecturas, investigando páginas, mirando videos de años atrás, películas etc.	Viendo programas basados en hechos reales que reflejen enseñanza y nos haga ver cómo eran los tratos y las costumbres muchos años atrás.	Pienso que es importante porque los tratados de años atrás no son los mismos que hay hoy en día. Eran menos castigados, en cambio años atrás los tratos, castigos, educación era más grotesca y si quizá fuera así hoy en día las personas sabrían más cosas importantes y serían mejores personas y tendríamos mejor educación.
Pulido Reina Sara Lucía	Nosotros aprendemos sociales en un aula de clase, donde hay una organización para cada tema, pero no solo aprendemos sociales en un colegio, también en nuestra cotidianidad, cada suceso hace parte de un proceso histórico, que de alguna manera directa o indirecta afecta a cada individuo que la posee, además los hechos históricos que ocurren, uno los escucha y al no comprender lo sucedido, empieza a indagar y al investigar encontramos un proceso que involucra otros hechos y otros temas, así vamos encontrando una cadena de causas y	Me gustaría aprender sociales alternando la teoría y la práctica. La teoría se aprende fechas, ubicación geográfica, ideologías, causas, consecuencia, personajes en fin, pero alternándolo con la práctica como comprobando el suceso con la actualidad, analizando en que nos afecta y si la afectación es directa o indirecta, imaginando como será el "hoy", si hubiera otras causas o consecuencias, incluso que soluciones podría hacer para cambiar el presente teniendo como referencia el pasado; también se podrá analizar con base a información confiable la psicología de los	Es muy importante saber de historia en nuestro país porque sabemos cómo la sociedad tuvo un proceso para llegar a dónde estamos, así podemos analizar que errores hubo e influencias. Aprender historia nos permite saber de dónde somos y a dónde papará la sociedad si sigue así y también lograremos comprender porque la situación se encuentra de una forma y que posibles soluciones podrían haber, no importa si es solo una persona, si ese individuo comienza estaría ayudando a un cambio que en un futuro las demás personas lo podrán apoyar así logrando dirigir a

	consecuencias. Vamos aprendiendo a partir de la investigación y la curiosidad de saber ¿qué paso? ¿Por qué paso? ¿Cuándo? ¿Cómo? Nos puede afectar.	personajes y que factores influyeron para que participara y actuara en el pasado que cambiara, por más "pequeño que sea" nuestra sociedad y nuestros pensamientos e ideas.	Colombia a nuevos rumbos y ¿por qué no cambiado nuestra historia?, pero para lograrlo es necesario analizar la historia, sucesos, procesos que forman un suceso histórico de una civilización, como las piezas para armar un rompecabezas.
Quintero Cely Ana Maria	Un método de aprendizaje para mí es por medio de las clases en sociales, también por medio de las investigaciones que realizo en distintos medios como los libros e internet u en otras ocasiones cuando mis padres y más que todos mis abuelos o familiares mayores me brindan conocimiento en sus diferentes versiones de los acontecimientos pasados que ellos recuerden de la sociales.	Por lo personal a mi me gustaría comprender sociales fuera de lo cotidiano como ir a visitar a alguna persona de experiencia con sus propias teorías y conclusiones sobre el tema, para de esa manera yo también sacar mis propias conclusiones y así buscar varios puntos de vista, esa me parece que sería una manera eficaz de aprender historia y abrir mi conocimiento ya que tiene temas bastante complejos pero interesantes de investigar.	Es importante porque así como los antepasados tuvieron una historia nosotros debemos aprender de ella, ya que nos podemos dar cuenta de que todos hacemos parte de la historia y al saber esto podemos cambiar nuestra historia y podemos hacer buen uso de nuestra historia o de cómo en un futuro nos van a recordar, por eso pienso que es importante aprender de nuestra cultura.
Roa Lozano María Fernanda	Cuando investigamos de hechos que ocurrieron antes de nuestro nacimiento, cuando nos cuentan historias de nuestros antepasados, cuando vemos sucesos que ocurren, cuando hablamos de algo o de alguien que fue importante, cuando nos hablan o escuchamos sobre grandes cambios que sucedieron en años antepasados en " siglos" cuando valoramos lo que sucede y sucedió , aprendemos entendiendo a identificar significaciones, creencias, entre otros , cuando nos preguntamos e investigamos y resolvemos cuando nos cuentan una narración de un hecho histórico, viendo videos, cuando leemos libros o información de la internet u otro método.	Visitando museos de nuestros antepasados , en dónde nos muestren herramientas o cosas que existieron y fueron usadas antes de que existieran las del presente, con folletos que nos presenten la información básica necesaria para saber de un hecho o una acción con dramatizaciones, con obras, con los sitios de interés.	Conocer el pasado para entender y valorar el presente, que todo ha tenido una causa y una consecuencia despertar un interés sobre la historia de Colombia, la comprensión de hechos, la ubicación temporal e inicial. Es necesario para poder llegar a entender nuestra sociedad, nuestros orígenes, las raíces y la importancia de nuestra identidad.

Rubio Zareth	Para mí, de las ciencias sociales aprendemos diariamente, según la clase, aprendemos a conocer nuestros antepasados, de aquellas personas que fueron importantes anteriormente, por medio de nuestra docente, con diferentes actividades y debate, aprendiendo a auto cuestionarnos que hacemos en la vida y que huella vamos a dejar y aprender a reconocer que somos HISTORIA.	Por medio de visitas a lugares COLOMBIANOS, dónde podamos aprender de la historia, pero particularmente aprendiendo de nuestra historia, por medio de debates, exposiciones, obras y representaciones artísticas de la historia con mucha lectura, recolectando información desconocida, salidas al museo del oro, parque Simón Bolívar con diferentes juegos, podríamos ser más dinámicos y a la vez leer y aprender por medio de escritos porque igual todo esto tiene que ver con la formación como estudiantes.	Debemos aprender a conocer de dónde provenimos y aprender a auto-reconocernos y conocer en especial NUESTRA HISTORIA, aprendiendo a saber que somos y mirando que es todo lo importante que nos rodea, aprendiendo a autocriticarnos, auto evaluarnos, etc.
Sánchez Paula	Se puede aprender sociales por medio de los libros, documentales, entre otros, los cuales nos explican por muchos métodos, que es la historia, cuáles son sus antepasados, que se ha hechos durante todo este proceso desde el inicio hasta el presente, cuáles fueron los acontecimientos durante esto, etc, etc. También se puede aprender por ejemplo en los museos, periódicos antiguos o históricos, también podemos preguntarle a muchas personas que tengan un buen conocimiento sobre esto, para que nos puedan hablar y mencionar que es todo lo que pasó desde hace siglos en el pasado.	Me gustaría aprender la historia por medio de videos, tener un alcance más allá que un libro, que las clases no sean teóricas, sino más comunicativas, que la gente interactué y dar opiniones diferentes a las nuestras, que todos se interesen y pongan varios temas, hacer debates para que la gente aprenda más y se divierta haciendo las clases más divertidas y activas por medio de juegos en el tablero , etc.	La importancia de aprender historia es comprender el presente y Proyectarnos hacia el futuro y apreciar todo lo que hay detrás de lo que tenemos y hacemos.
Tejedor Gabriela	Por medio de consultas, lecturas, talleres, videos y libros referente a esa clase de temas	Visitados lugares donde hayan ocurrido grandes, importantes e interesantes hechos históricos. Así podremos encontrar nuevas cosas, conclusiones y ganar más interés en ciertos casos.	• El conocer de dónde provenimos • El por qué pasan las cosas en el presente • Para saber que se debe hacer en un futuro (También para prevenir errores que se cometieron en

			el pasado y dieron como resultado malas consecuencias).

2. GRADO 904

Estudiante	Pregunta 1 ¿Cómo aprenden ciencias sociales en la escuela?	Pregunta 2 ¿Cómo les gustaría aprender ciencias sociales?	Pregunta 3 ¿Cuál es la importancia de aprender historia de Colombia?
Beltrán Guzmán Angélica María	Creo que los mejores métodos consiste en tener buena información del tema y por medio de ello hacer debates, juegos, obras de teatro o dinámicas que hagan que los estudiantes ejerciten la mente y se diviertan aprendiendo, gracias a la enseñanza o lo que nos explican, los docentes nos ayudan a conocer más de las sociales por medio de videos, destacando las fechas o acontecimientos más importantes que se muestran, sacando información por varios medios tecnológicos.	En la hora de aprender sociales, que nos informemos de los acontecimientos, hechos ordenados cronológicamente, en esta época la juventud es tan perezosa y les aburre leer, pero no nos damos cuenta que la lectura siempre la utilizamos, me gustaría que no se dejara la lectura y ser informados adecuadamente para saber en la realidad del tema, tratar el medio del método critico, expresar lo que sentimos o pensamos del tema y discutir por medio de ello, así tener diferentes puntos de vista como vemos las sociales.	Es nuestro país, es importante saber lo que era en el pasado y lo que podemos hacer en el futuro, cada cosa que sucede en este mundo es historia, ya que hizo parte de la sociedad. Sin la historia no sabríamos como está realizada la política o la sociedad en nuestro país, saber las personas que hicieron para que el país este así como estuvo o esta.
Bermudez Hoyos Luisa	En el colegio aprendemos sociales por varios medios, como son las actividades, videos donde observamos y escuchamos lo hecho en esos tiempos, también por medio de las charlas que los profesores nos dan, donde nos cuentan y aclaran dudas, etc. Otra forma en la que aprendo sociales es leyendo o consultando, como las biografías de diferentes personajes, ir a bibliotecas o también cuando los mayores de edad nos cuentan historias.	Ir a museos o casas culturales donde nos hablan sobre sociales, también por medio de historias de teatro, actividades lúdicas, no siempre por medio de escritura, tratar de ver más películas donde se hable de todo lo que hemos visto, otra forma que me gustaría es otra charla por profesionales que sepan bien del tema, visitar gente ya de edad que nos aclare dudas.	La importancia es saber qué pasó con nuestros antepasados, hay veces la gente le pregunta a uno sobre este tema y uno no sabe porque la verdad ese tema no lo sabe casi la gente y también es de importancia saber para poder reparar los errores del pasado y no cometerlos en un futuro.
Bonilla Paula Andrea	Las sociales son importantes, se puede aprender estudiando con interés, puede ser interesante, son sucesos	Por medio de lecturas, televisión, DVD, por memorias, también podemos aprender pro medio de leer con atención, por medio de	Que nuestros padres esperan que nosotros aprendamos muchas cosas, pero nosotros debemos aprender las historias de nuestro país, nos

	importantes de lo que ha pasado en la vida y se aprende poco a poco, también se puede imaginar que es una película donde suceden las cosas, así puede ser mejor para aprender y memorizar las cosas, también todos debemos aprender las historias para poder saber que es historia, también va de cada uno si quiere aprender.	cuentos, historias que nos cuentan nuestros abuelos, por medio de evaluaciones también podemos aprender con mucha atención, por medio de redes, por medio de explicaciones, películas, argumentando en debates, por medio de escritos.	tiene que importar lo que pase en nuestro país, para salir a delante porque eso le ayuda mucho a uno.
Buelvas Stiven Andrés	Yo aprendo sociales por medio de mis maestros, mis familiares, la gente que rodea, también aprendo historia por medio de los medios de comunicación como la televisión, la internet, los periódicos, la radio, entre otros. Otros medios por los cuales aprendo historia es por los textos y escritos a los cuales tengo acceso por medio de la internet, bibliotecas y libros.	Me gustará de una manera más didáctica y que fomente más la unión del curso, la competitividad entre las actividades didácticas, podría ser el uso de actividades extracurriculares como visitas a museos o bibliotecas o también podríamos hacer uso de nuestra tecnología como celulares, tablets, computadores, entre otros y otra actividad sería traer personas expertas en el tema para que nos hagan exposición.	Es muy importante, ya que necesitamos saber de dónde venimos y hacia dónde queremos ir, ya que necesitamos mirar los errores que cometieron nuestros antepasados para no cometerlos nosotros y además que sin nuestros antepasados no seriamos lo que somos ahora y todo lo que hacemos ahora será historia para nuestro futuro.
Calderón Pinilla Elizabeth Mayerly	Aprendemos por medio de la profesora, cuando argumenta, también viendo videos, con tareas, pues a mí me parece chévere cuando argumenta aunque nos dormimos en la clase pero algo se nos queda, también investigamos aunque hay que mostrar interés, así es más fácil y se nos queda en la cabeza, a veces también puede que nos suene aburrido por eso yo creo que casi no les prestamos cuidado, pero es importante y pues aprendemos por medio de escribir apuntes y evaluaciones escritas.	Me gustaría que no fuera lo mismo de siempre, sino que sea con actividades y pues no leer demasiado sino hacer las cosas diferentes como un día hacemos, por ejemplo: ver un video y la próxima clase hacer como una actividad de memorizar o preguntar sobre lo que vimos en el video o un juego, cualquier cosa, pero que siempre en las clases sean interesantes como para no aburrirnos y pues aprender lleva tiempo, pero se va aprendiendo poco a poco.	Es importante porque cualquier persona tiene curiosidad de dónde venimos y también es como una manera de identificarnos y obviamente saber de dónde venimos, porque si no supiéramos todo sería diferente y pues también porque a lo largo de la historia han acontecido cosas importantes como las liberaciones, los derechos, y puede ser que hay que darles honores a esas personas que si fueron capaces de cambiar el mundo o si no que seríamos si nadie fuera capaz de hacerlo.
Ceballos	Aprendemos sociales por	Me gustaría aprender la	Es importante, ya que

Calderón Andrea	medio de actividades que requieran argumentación y responder de manera concreta. Esto se realiza gracias a la información que el estudiante posee sobre el tema (Tareas de investigación amplia). Diversas maneras existen para aprender historia. Por ejemplo en grado séptimo con obras teatrales y juegos lúdicos, estos tienen toques de expresividad, competitividad, esfuerzo y conocimiento que en los estudiantes pueden aprender de una forma más divertida. Además también en los diferentes puntos de vista de la profesora, convirtiéndolos en deleitables discursos educativos. Los diferentes medios multimedia actuales ayudan en gran medida para aprender el pasado basado en los antiguos libros y documentos hallados, utilizándolos en una explicación más resumida y entretenida. Los medios de comunicación han incorporado la historia en manera de programas pero un poco más modificada.	historia con obras de teatro ya que en ellas se puede asimilar y recordar los diferentes hechos como los personajes que la formaron así como las fechas y lugares. Más videos o audios, en los que se realizan apuntes de los visto o escuchado, es parecido a la forma en que las obras de teatro ven la historia de otros como propia, con la única diferencia que los contenidos multimedia son tecnológicos y más actuales. Manejar la comunicación, opinión, argumentación, mediante exposiciones, discursos y debates para dejar en claro dudas o desacuerdos acerca de los temas. Y por último realizar juegos en los que se recalcan las ganas de ganar y con esto me refiero a un tipo de juego que además de contener información de historia da a los alumnos una manera más emocionante de aprender.	aprender nuestros orígenes y raíces nos identificamos más además de conocer los errores y disputas que cometieron nuestros antepasados para así no caer en los mismos y dar soluciones más concretas y beneficiosas para los individuos. Conocer principalmente las tribus indígenas que también formaron la historia y su importante rol como los grandes agricultores y guerreros de aquella época.
Carreño Angie	Mediante libros, documentales, películas, ya que esto me ayuda mejor a comprender toda esta clase de hechos históricos. También aprendo sociales por medio de juegos, por medio de las clases de sociales que nos dan en el colegio que además son muy interesantes, por medio de lecturas, videos y en youtube y demás medios de comunicación.	Me gustaría aprender por medio de juegos, más lecturas, debates y exposiciones, también por medio de salidas a diferentes lugares, por medio de obras de teatro y películas. Las obras de teatro nos ayudan a recordar algunas fechas de personajes importantes porque pienso que nosotros los jóvenes no es que no nos guste leer y cuando lo hacemos es porque nos toca y cuando una persona no le interesa lo	La importancia es que todas las acciones de los hombres son pasos que la humanidad ha dado a lo largo del tiempo y que van haciendo grandes cosas pro nuestro presente y pasado. Todos en conjunto como individuos, comunidades, pueblos o naciones, estamos haciendo historia y por ello es importante estudiarla para conocer nuestro país y sentir ese amor hacia él.

		que está leyendo no le pone interés en cambio nosotros los jóvenes nos gusta más las obras de teatro y juegos.	
Cruz John Alexander	Por medio de docentes del área de sociales, entre otras asignaturas, también por libros, lecturas, talleres, videos. Explorando todo lo que tiene que ver con historia de otros países como también de nuestra cultura Colombiana, viendo acontecimientos que sucedieron en tiempos atrás y por problemáticas sociales, económicas, etc. También podemos tener conocimiento de una persona que sepa del tema que está manejando, también por ayuda de museos o cosas que eran de su época como fósiles, otras cosas como la ayuda del internet que nos brinda muchas soluciones.	Me gustaría por medio de videos, juegos didácticos donde tengamos recreación y más lazos con lo que tiene que ver con sociales, donde los juegos didácticos podrán ser como el parqués que por cada estación hacer una pregunta, también podríamos hacer obras de teatro, debates, exposiciones, discoforos, entre otras, o se podrá viajar conociendo las historias que se viven en cada país, cuidad, pueblo, nación, otro tipo de aprendizaje es ir a museos dónde se puede aprender por medio de profesionales que saben del tema y nos cuentan lo que sucede con este tema tan extenso y con varias ramas.	Lo importante de aprender historia de Colombia es que podemos corregir lo que pasó o lo malo que hicieron nuestros antepasados o que les faltaron para poder evolucionar científicamente, socialmente, independientemente, para poder convivir como personas haciendo historia para tener un futuro lleno de conocimiento de la historia de nuestros antepasados como las tribus indígenas, la batalla de Boyacá, entre otros. También nosotros podemos hacer historia contribuyendo con algo a la sociedad Colombiana que pueda ser reconocido en otros países y no perder la costumbre colombiana.
Díaz Castaño Jessica Tatiana	Aprendemos sociales por medio de investigaciones, acontecimientos, fechas, personajes y toda clase de datos diferentes de hechos históricos, todo esto implica leer y poder escribir lo más importante. También vemos videos como documentales, donde podemos comprender las investigaciones, al ver videos podemos tomar los hechos y arreglamos y mejoramos la información viendo el video por segunda vez. Otra forma en la que aprovechamos es mediante explicaciones y charlas donde podemos entender aspectos en el presente y consecuencias en el futuro. A todo esto le podemos agregar pruebas o evaluaciones dónde lo más	Me gustaría seguir aprendiendo a través de investigaciones largas, sacando apuntes de ideas, explicaciones y charlas y evaluación grupal. Además me gustaría poder leer toda clase de libros donde se muestren varios puntos de vista de la historia para analizar una posible realidad, otra cosa, sería por medio de debates, discusiones, discursos o exposiciones donde podamos expresar nuestro punto de vista y el de los demás, también por medio de actividades dinámicas como obras, salidas a museos, actividades por medio de salidas a museos o trabajos por medios tecnológicos, esto a la vez nos podrá ayudar en cierta información para cualquier	La importancia de aprender historia de Colombia y del mundo en general es poder entender porque estamos de tal forma, es el presente y poder cambiarlo, ciertos tipos en la historia y así sucesivamente, este tipo de historia puede ir cambiando con el paso del tiempo, poco a poco nuestros antepasados han ido cambiando, la historia, los hechos más relevantes o más importantes, varios de estos han cambiado con el paso del tiempo.

	importante es la comprensión de lectura, todo se podría realizar en grupo así todos aportan ideas.	tipo de evaluación.	
Escobar Geraldine	Yo aprendo sociales viendo videos o películas, haciendo talleres escritos, tomando apuntes, prestando atención a las interesantes historias o relatos que nos cuenta la profesora, como la profesora nos explica lo que ella sabe, como nos hace entender los relatos o sucesos que han logrado pasar durante mucho tiempo y que a pesar de tantas guerras, muestres, etc y demás cosas que pasaron en los antepasados hemos logrado llegar a dónde estamos, así no esté muy bien este país, lo hemos logrado.	Pues como estamos aprendiendo no está mal, pero sería muy chévere hacer cosas más creativas, no hacer solo trabajos escritos sino también con juegos para mantenerse más atento, para ponerle más atención e importancia a las clases, dibujos, trabajos didácticos, también se podrían hacer juegos con estaciones y pues con los juegos no solo se comparte y se juega con los demás compañeros, también se aprende.	Es la importancia de saber es que uno va aprendiendo lo que ya pasó como todo lo que está pasando y pues es bueno saber lo que pasa en Colombia, porque igual es nuestro país y tenemos que saber lo que pasa, es muy importante saber sobre la historia y la importancia de Colombia porque todo tiene una historia, una importancia y un significado, nada pasa porque si y es muy bueno saber la historia de Colombia.
Gómez C, Marlon Fabián	Yo aprendo sociales con lo que me enseña la profesora, mi familia y compañeros, también aprendo por los medios de comunicación como la T.V, el internet entre otros en los cuales veo videos y textos sobre sociales.	Me gustaría aprender sociales de manera didáctica, por medio de juegos de comunicación, de nuestra opiniones sobre sociales y hacer debates, actuaciones, debates etc.	Es muy importante ya que necesitamos aprender de dónde venimos, cuales fueron nuestros logros, nuestros errores, para no cometer los mismos errores sobre todas las culturas de Colombia y conocer para nuestro futuro.
García Gonzales Mari	Aprendo sociales mediante los docentes, ya que gracias a ellos sabemos todo lo que hasta ahora sabemos, también aprendemos sociales mediante foros, videos, etc, que con los videos que vimos sobre la primera y la segunda guerra mundial podemos tomar apuntes y así saber de lo que se habló y lo que estamos viendo, ya sea un video o una clase normal. También aprendemos mediante trabajos y tareas, ya que con las	Me gustaría aprender mediante juegos, foros, debates, clases, exposiciones, obras de teatro etc. Porque así nos divertiríamos más y no estaríamos aburridos en las clases leyendo algo que no le colocamos ni la más mínima atención. Por eso yo pienso que sería mejor para nosotros y para los docentes, porque así nosotros como estudiantes aprenderíamos de una manera divertida y pues sobretodo colocándole atención a lo que estamos	Es importante porque es mi tierra, mi país y me parece importante saber de qué se trata mi país, las personas que hicieron historia en Colombia, en el lugar que estoy habitando. También para saber los errores que cometieron nuestros antepasados para no cometerlos nosotros. Me parece que si vamos a aprender historia que sea de Colombia porque si tenemos que saber algo es de dónde estamos habitando. También me parece que podemos aprender de otros países pero

	investigaciones que hagamos podemos saber de qué se trata lo que investigamos. Es muy importante en nuestras asignaturas porque así podemos saber todo lo que ha pasado en el mundo.	haciendo y que se nos quede algo en la cabeza y así en las evaluaciones, talleres , pruebas y actividades, no saldríamos tan mal sino bien.	pienso que nos debemos enfocar más en Colombia.
Gonzales Sebastián	Yo como tal aprendo sociales por parte de la profesora, ya que ella es especializada en el tema y nos puede dar su punto de vista y nosotros damos el nuestro y podemos llegar a un acuerdo, otra manera en la que aprendo historia es por medio de videos y películas, ya que nos muestran los hechos reales de cómo eran las cosas y como van cambiando las cosas hacia el tiempo actual.	Me gustaría aprender por medio de juegos ya que por medio de ellos uno aprendería mas porque como podemos ver en los casos todos sabe jugar (sea cualquier juego) y es lo que más aprendemos y si llegáramos a realizar juegos de sociales todos estaríamos preparados para jugar y aprender sobre ella y se podría decir que obtendríamos mejor información ya que aprenderíamos lo más importante de los hechos.	Es importante, ya que es el país donde nacimos y donde habitamos y creo que todos los que habitamos acá estamos dispuestos a saber más de nuestro país que de cualquier otro y es un deber saber historia de cómo era nuestro país tanto social como económicamente para así mismo cambiarlo ya que nuestro país está mal reputado en todo el mundo y por eso mismo creo que tenemos que saber de la historia colombiana para así mismo cambiar nuestros aspectos y " hacer historia"
Mape Lozano Cristian	Por medio de los docentes del área de sociales, entre otras asignaturas, también por libros, lecturas, talleres, videos, etc Explorando todo lo que tiene que ver con historia de otros países como también de nuestra cultura Colombiana, viendo acontecimientos que sucedieron en tiempos atrás y por problemáticas sociales, económicas, etc. También podemos tener conocimiento de una persona que sepa del tema que está manejando, también por ayuda de museos o cosas que eran de su época como fósiles, otras cosas como la ayuda del internet que nos brinda muchas soluciones.	Me gustaría por medio de videos, juegos didácticos donde tengamos recreación y más lazos con lo que tiene que ver con sociales, donde los juegos didácticos podrán ser como el parqués que por cada estación hacer una pregunta, también podríamos hacer obras de teatro, debates, exposiciones, discoforos, entre otras, o se podrá viajar conociendo las historias que se viven en cada país, cuidad, pueblo, nación, otro tipo de aprendizaje es ir a museos dónde se puede aprender pro medio de profesionales que saben del tema y nos cuentan lo que sucede con este tema tan extenso y con varias ramas.	Lo importante de aprender historia de Colombia es que podemos corregir lo que pasó o lo malo que hicieron nuestros antepasados o que les faltaron para poder evolucionar científicamente, socialmente, independientemente, para poder convivir como personas haciendo historia para tener un futuro lleno de conocimiento de la historia de nuestros antepasados como las tribus indígenas, la batalla de Boyacá, entre otros. También nosotros podemos hacer historia contribuyendo con algo a la sociedad Colombiana que pueda ser reconocido en otros países y no perder la costumbre colombiana.
Martínez Urquijo	Me gustaría aprender con acontecimientos	Para aprender y conocer más sobre sociales es muy	Me parece muy importante ya que es nuestro país y es

Stefania	relacionados a mi vida cotidiana, tratando de explicar sucesos que están pasando o ya pasaron, me gustará aprender mediante: • Imágenes • Música • Videos. Elementos que posean detalles sobre el tema que se esté tratando y tener en cuenta enlazar el hecho histórico con una cuestión de momento.	importante tener un proceso continuo de interacción entre el historiador y los hechos. Un dialogo entre el presente y pasado. Para aprender sobre sociales es necesario estar muy bien informado sobre los temas que se quiere aprender. Podemos aprender mediante distintos medios, sea viendo videos o leyendo sobre el tema.	nuestro deber saber sobre nuestro país y estar informados de todos los acontecimientos históricos que suceden o sucedieron. Además en la historia de Colombia podemos aprender más sobre las costumbres de nuestro país. Además podemos aprender más sobre el cambio de la sociedad.
Mora Mariana	Para saber un poco de sociales se necesita leer diferentes textos, ya sea de religión, política, geografía, cultura general, socializándolos con las personas que sepan del tema, visitando bibliotecas, zonas culturales, bailes en investigaciones por sí mismo. También depende la temática que nos enseñen porque pueden ser jugando y leyendo algunos textos cortos porque en algunos puede ser un poco aburrido, también se trata como de reconstruir sus vidas y escuchar las voces de las personas que ha vivido hace mucho y han dejado huella. Podemos también ver programas de televisión, documentales sobre los hechos que han pasado en las vidas pasadas.	A través de juegos dinámicos, no siempre lectura porque es un poco aburrido, viendo películas, realizando obras de teatro , bailes, leyenda, libros, investigación más a fondo sobre nuestros antepasados, viajando para conocer las diferentes culturas, también me gustaría aprender cantando, poniéndome en los zapatos de ellos para aprender más sobre ellos. Hablar un poco en las redes sociales, sobre la historia entre amigos para que no sea tan aburrida y nosotros los jóvenes le podemos poner un poco de gracia.	Para que nosotros dejemos un poco nuestra ignorancia, para tener más cultura la hablar, para conocer otras civilizaciones culturas y sociedades y tipos de vestimentas en las otras culturas, saber cultura general, tener conocimiento de lo que ha sucedido, tener presente nuestros antepasados para así saber cómo nació nuestro país y para no perder nuestra cultura.
Moreno Prieto Paola Andrea	Pues nosotros hacemos actividades relacionadas con sociales, como la importancia, los hechos y como cambió nuestra actualidad , también aprendemos cuando la profesora siempre nos da un resumen un poco largo de lo acontecido en esa época y nos hace complementar con lo que	Pienso que una alternativa sería recrear una escena, es decir hacer que nosotros hablemos sobre los proyectos que hicieron y como se relacionan con la lección e interpretarlos en forma de obra teatral. La intención será comprender y hacer parte de la historia, otra opción sería la lectura, por ejemplo un	Además de estar informado de lo que hicieron nuestros antepasados, es importante saber los errores que cometieron para no repetirlos y saber cómo eso cambió nuestra historia, además muchos de nuestros antepasados no solo cometieron errores sino que “revolucionaron” y gracias a ellos aún no estamos bajo la

	entendimos, también hacemos evaluaciones en grupo con la participación de cada uno de los integrantes, igual aprendemos con el manejo de videos que nos explican con fechas y nombres, luego todos hacemos un análisis, algunos participan dando su conocimiento y así todos colaboramos a veces con nuestros apuntes.	libro sería de mucha importancia donde establezca de forma didáctica no solo la historia de nuestro país sino que del mundo, también actividades lúdicas como ir a museos o juegos en el aula de clase como un parqués el cual se trate de: para ir avanzando tener que responder unas preguntas.	monarquía española. También porque es importante conocer nuestros orígenes de donde comienza la historia Colombiana así como las antiguas tribus indígenas, sus costumbres.
Muñoz Natalia	Yo aprendo sociales por medio de videos, películas y mucha variedad de cosas, también con guías que nos dan los maestros y con toda la explicación que nos dan, también con historias que me cuentan y con todo lo que la profesora Natalia nos cuenta y todo lo que ella nos dice, así también aprendemos sociales. También con libros y trabajos escritos.	Me gustaría aprender por medio de actividades, juegos, libros y pláticas y demás cosas como exposiciones, carteleras, videos, también con salidas, con diversión y elaboración de investigaciones y luego comparar ideas con debates y muchas más cosas, también con salidas, videos y elaboración de trabajos en grupo.	La importancia de saber historia de Colombia es que uno va aprendiendo lo que pasó y todo lo que está pasando, y es bueno saber que es lo que pasa en Colombia porque igual es nuestro país y tenemos que saber lo que pasa en Colombia y es muy importante saber la historia, porque todo tiene una historia, una importancia y un significado, nada pasa porque si.
Niño Cruz Laura Katerin.	Yo aprendo por medio de videos que relaten o nos muestren como ocurrieron los hechos más relevantes que marcaron nuestro país y no solo del nuestro, sino de muchos más, también aprendo sociales gracias a los docentes, maestros, directivos de la institución o por lo que me cuentan mis abuelos o personas mayores que tienen más conocimiento. Podemos aprender por medio de libros, internet y medios de comunicación ya que cualquier acto que tu realices puede ser parte de la historia de la vida personal de cada una de las personas.	Me gustaría seguir aprendiendo sociales por medio de videos, pero también me gustaría por medio de juegos, métodos más lúdicos, exposiciones, obras de teatro, etc, sería bueno hacer salidas pedagógicas, ir a museos, ver películas, ir a lugares específicos donde ocurrieron hechos relevantes, etc. Otra forma me gustaría implementar por medio de debates, discusiones, discursos o exposiciones donde podamos expresar nuestros puntos de vista y de los demás.	La importancia de aprender historia Colombiana y del mundo en general es poder entender porque estamos de tal forma, es el presente y poder cambiar ciertos tipos en la historia, puede ir poco a poco con el paso del tiempo. Además todo esto ha estado actualizado a medida con lo que va pasando el tiempo, esta serie de historia va cambiando para nosotros, el antepasado nos ha cambiado poco a poco.
	Aprendemos por medio de	Me gustaría aprender	La importancia de aprender

Patiño Daniela	las investigaciones donde averiguamos acontecimientos, fechas, personajes y toda clase de datos, todo esto implica leer y poder escribir lo más importante. También vemos videos como documentales dónde podemos complementar las investigaciones, al ver los videos apuntamos lo más importante y lo arreglamos y mejoramos la información viendo el video por segunda vez. Otra forma en que aprendemos es mediante explicaciones y charlas dónde podemos entender mejor lo que pasó y sus afectaciones en el presente o consecuencias en un futuro. A todo esto le agregamos pruebas o evaluaciones donde lo más importante es la comprensión de lectura, todo se hace en grupo, así podemos aportar ideas.	sociales como la he estado aprendiendo a través de las investigaciones largas, sacando apuntes de videos, las explicaciones o charlas y las evaluaciones grupales. Además me gustaría leer toda clase de libros dónde se muestren varios puntos de vista para analizar una posible realidad. Otra forma que me gustaría implementar es por medio de debates, discusiones, discursos o exposiciones dónde podemos expresar nuestros puntos de vista y la de los demás. También me gustaría aprender por medio de actividades dinámicas como obras, salidas a museos, juegos, actividades por medio de aparatos tecnológicos y podamos tener mayor concentración, divertirnos y aprender a la misma vez.	la historia colombiana y del mundo en general es poder entender el porqué estamos de tal forma en el presente y poder ir cambiando lo que podría pasar en el futuro, además es importante saber de dónde provienes y cambiar el futuro Además todo lo que hacemos se convierte en historia, todo lo que hemos puede tener consecuencias en otras generaciones; así como todo lo que hicieron nuestros antepasados tuvo consecuencias para nosotros. A prender historia nos hace saber peliar con sabiduría por cambiar, ya que los problemas que tenemos hoy en día es porque que han llegado en el transcurso de la historia.
Polanco Perdomo Sebastián	Aprendo sociales por medio de mis profesores, por la televisión, mis familiares, también por los medios de comunicación como la internet, la radio, los periódicos, entre otros, otros medios por los cuales aprendo son los textos y escritos a los que tengo acceso por medio de la internet, bibliotecas y libros.	Me gustaría aprender de una manera más divertida y que fomente más la unión del curso y las competitividades extra-curriculares como visitas a museos o bibliotecas o también podríamos hacer uso de nuestras tecnologías como celulares, computadores, entre otros.	Es muy importante saber historia de Colombia ya que necesitamos saber de Colombia y que necesitamos saber de dónde venimos y hacia dónde queremos ir.
Pérez Medina Natalia	Yo aprendo sociales con juego, lectura, etc. Aprendo con una persona que me relate lo que ella o el hayan aprendido de todo lo estudiado, que relaten su pensamiento, su imagen. Con juegos que yo pueda en un futuro recordar, bailes, mímica,	Por medio de juego, pero a la vez relatando mi opinión en lectura con libros interesantes que no tengan mucha lectura, que tengan lo principal, lo ideal, la opinión e idealización en mi mente. Con exposiciones, bailes, monólogos.	Es importante ya que sin ella creo no entenderíamos un futuro o no lo sabríamos simplemente, es importante saber mi antepasado y cómo manejarlo tanto lo que pasó como lo que va a pasar o lo sucedido, saber nuestra cultura, los triunfos y errores de nuestros antepasados.

	exposiciones. Con que mi profesora me cuente y me meta en la imaginación y la percepción de las sociales.	Cosa que cuando me pregunten: ¿Que es historia para usted? , yo sepa responderle con una excelente respuesta bien resumida, con los pensamientos y perspectivas de cada uno.	
Reyes Mora	Una de las principales pautas para poder aprender es utilizando métodos que nos gusten y se nos facilite entender, en mi caso me gusta la lectura, aprender mediante un libro o en su defecto en un texto extraído de un libro. Otro método por el cual he aprendido mucho es en el colegio en las diferentes áreas, en las cuales aprendemos de diversas maneras no solo de historia Colombiana sino que aprendemos de diferentes temas de interés general. Una forma de aprendizaje que nos ha inculcado es el siglo XXI, es el que nos informa por medio de las ayudas tecnológicas, como la televisión, no solo por medio de las noticias sino también por medio de programas educativos.	A nivel personal, me parece que la mejor manera es lúdicamente, me quiero referir a juegos, exposiciones o discoforos ya que a muchas personas les parece menos aburrido ver u oír una exposición o participar en un debate que tener que leer o escribir un texto muy extenso. También sería muy entretenido y fácil de comprender por medio de ayudas tecnológicas así como hacemos en algunas materias en las cuales vemos un video y respecto al contenido de este, socializar el video.	La importancia es que aparte de saber más de nuestro país, de las historias que conforman y caracterizan a Colombia y mediante esto hacer conocer a otras personas algo que no saben que no que es muy bueno e interesante que sepan, podemos compartir con otras personas nuestro punto de vista defendiéndolo con puntos válidos y convencedores. También me parece que al aprender más sobre historia colombiana o sobre historia general, somos personas en algunos aspectos menos ignorantes, ya que esto quiere decir que tenemos la mente abierta para más conocimiento.
Rodríguez Alarcón Oscar Camilo	Mediante lecturas, analizándolas, comprendiéndolas y resolviendo actividades en torno a la misma para saber que tanto comprendimos y entendimos la lectura. También mediante disco foros grupales, tomando apuntes del mismo y después organizándolo y socializando para llegar a una conclusión final. Obviamente una de las más importantes es la cátedra de la profe, la cual	Hay muchos medios, pero en realidad creo que no se deberían dejar los apuntes, más bien deberían ser la base de las investigaciones, obras y exposiciones que ayudan a la comprensión de cada una de los temas de formas que se salgan de solo leer y ver videos.	Es importante porque necesitamos saber que hicieron nuestros antepasados y para cambiar el presente hay que saber los errores que cometieron nuestros ancestros para no volver a cometerlos.

	nos hace una introducción y fomenta la comprensión de los temas con dialectos, con buena energía e intereses muy buenos.		
Rojas Felipe	Aprendemos por medio de las evaluaciones donde es muy necesario de una información solicitada por la profesora para poder responder las preguntas de forma concreta. También cuando la profesora llega y se pone a nombrar unas fechas o unos personajes en los que nos dice después que son en los que debemos enfocar para resumir la historia. Colocar unos videos ayuda bastante, ya que resumimos en partes de la historia importante teniendo en cuanta que fue lo que más se destacó de aquella fecha o sucesos. Por medio de textos o diálogos con la profesora o los compañeros logramos darnos cuenta de que fue lo que nos quedo mal y lo corregimos comparando la información de un compañero o de la profesora con nuestra información.	Me gustaría de una forma lúdica como un recorrido por el colegio y hacer estaciones que nos den información para poder resolver la siguiente o podríamos hacer salidas pedagógicas a los museos o a los parques culturales. También podríamos resolver crucigramas en los que nos indiquen que debemos tratar con las fechas de sucesos importantes, así aprendemos a recordar fechas importantes no solo de Colombia sino del mundo. Hacer obras literarias ayuda muchísimo a memorizar personajes, sucesos y acontecimientos importantes ya que haríamos el papel de una persona importante y haríamos o viviríamos lo que ese personaje vivió hace años.	La importancia es que sabemos de dónde venimos y podríamos corregir los errores de nuestros antepasados para que así Colombia en el futuro sea reconocida y a todo lugar dónde vayamos escuchemos decir a las personas que Colombia no solo está hecho de guerra y complejos políticos sino que sepan también que Colombia es un país muy bonito, lleno de historia por todos lados. También es importante porque en cualquier lugar nos preguntarán algunas personas que no sean del país como Colombia logró liberarse de España y como logró salir adelante después de tanta devastación y dolor en aquellas fechas de tragedia.
Rojas Villareal Karen Dayana	Con actividades prácticas que no aburran sino que creen risa y podamos participar todos como grupo, con videos y charlas acerca de nuestros antepasados y nuestra historia como país, investigando por medio de libros e internet y después compartiendo esta información con nuestros amigos y compañeros.	Haciendo salidas a museos, parques y demás sitios que representen la historia de nuestro país con actividades, pero no con mucha escritura ya que a veces nos concentramos es en presentar la nota y no nos damos cuenta que es lo que escribimos y se le pierde el interés a la historia.	Estar informado de lo que fue nuestro país en tiempos pasados para tener conciencia que no deberíamos cometer los mismos errores que cometieron nuestros antepasados y así mismo nosotros dejarles una historia clara a las nuevas generaciones para que ellos estén informados de la Colombia en dónde viven.
Salamanca Zuly	A través de investigaciones, charlas que nos cuenta, mapas	Sería divertido aprender historia a través de juegos didácticos, ya que jugando	Podemos conocer dónde vivimos realmente de nuestros ancestros, de cómo

Zalamanca	conceptuales, videos y ayudas visuales que nos ayuda aprender, facilita el aprendizaje y mapas conceptuales el cual nos resume en palabras claves, las charlas, nos dan más detalle y análisis crítico.	todos para ganar aprenderíamos para no perder el juego y sería una forma divertida y también mediante representaciones y obras de manera instantáneas para poder sentir la sensación que hubo en ese momento, esta manera, el pensamiento crítico social, con estas dos formas nos divertimos y habría más esfuerzo por parte de cada estudiante para no perder y si aprender.	fue su época que sucedió en esta, quien gobernó que guerras hubo y porqué las causaron, cuáles fueron sus consecuencias, batallas que acciones le pusieron fin a estas, la economía, la pobreza, las clases sociales que habían y como han cambiado a lo largo del tiempo, también nos ayuda a ver cómo ha cambiado la sociedad para bien o para mal, en nuestra actualidad que sigue igual y en que no y en que influye lo de nuestros ancestros en la historia ahora.
Segura Castellanos Brandon Steven	Para poder aprender sociales es utilizando maneras que nos guste y que nos haga grabar la información que necesitamos, ejemplo por medio de libros interesantes, películas.	Deberíamos aprender didácticamente mediante obras de teatro, videos de documentales y juegos, también mediante la lectura.	Es importante porque podemos ver los errores de nuestros antepasados, así poder corregirlos y no tropezar otra vez con la misma piedra. También sirva para poder tener un modo de pensar revolucionario y mejorar al país.
Sepúlveda Daniel	Por medio de varios modos como en el colegio con los profesores que nos cuentan la historia y nos dan su punto de vista también por mis padres ya que cuando les pregunto por historia de Colombia me cuentan lo que pasa, casi no creo en la historia que aparece en internet en algunas páginas como Yahoo tu respuesta, otra forma en la que más me gusta aprender es en documentales o películas porque es una buena forma de aprender.	Sería bueno aprender de forma más divertida, con juegos, interpretando una obra que nos, no tanta lectura sino videos de narración con animaciones, porque en general, a esta generación casi no le gusta leer porque se aburren a la mitad de la lectura o porque se les hace cansón leer, en cambio en actividades de lúdica se van a entretener más, también por medio de historias o puntos de vista de alguna persona de la tercera edad o de un abuelo ya que se quedaría más información que leyendo.	Pues porque así siempre que nos pregunten algo acerca de nuestra historia, podemos decir cosas más informativas que solo el día de la independencia, precursores, también porque sabríamos los errores del pasado para no cometerlos nosotros y tal vez evitarlos, ver como fue la vida en otra época y las personas que fueron grandes ídolos de la nación sean o no sean reconocidos y para que tengamos cierto sentido de pertenencia por nuestro país.
Sierra Vergara María José	Aprender sociales es conocer lo que aquellos hicieron, una aventura o descubrimiento ciertos momentos, lugares, hechos y cosas. Se consigue en hechos, mediante investigaciones	Viajar, conocer actividades como juegos y dinámicas, salidas sobre la historia en esas podría ver sus obras, exposiciones etc.	La importancia es sobre aquellas historias que fueron de importancia para nuestros padres y ahora para nosotros.

	durante los libros de una historia. En el colegio los profes manejan y nos enseñan sociales, obras dónde conocemos nuestra historia de Colombia.		
Valderrama Forero Stiven Michael	Estamos aprendiendo por medio de películas, videos, sobre todo con discurso de la profesora lo cual es más primordial para tener un mejor conocimiento y desarrollo intelectual de esta clase de actividades, por decirlo así lo que corresponde hacer es sacar una serie de apuntes ya que es importante para evaluaciones y actividades.	Me gustaría por medio de dinámicas juegos o cosas por el estilo y pues pienso que de esta manera se van a divertir un poco, pero de igual manera van a tener responsabilidad porque saben que es algo que puede favorecer como perjudicar.	Es importante porque en algún futuro nuestros hijos, nietos o en otro país nos van a preguntar sobre un poco de historia de Colombia, también hasta para nosotros mismos nos va a servir para cualquier cosa en algún momento.
Valero Rodríguez Karen Johana	Nosotros podemos aprender de forma lúdica, para tener conocimiento de la vida, de sus antepasados, relacionada con la vida presente y poder actuar conservando su identidad nacional, así prepararnos para formar parte activa en la vida social, política y cultural. Debemos aprender a identificar y analizar acontecimientos del pasado, conocer sus causas y su s efectos, emitir juegos de valor y por último exponer la información a través de una evaluación de sus contenidos.	Me gustaría aprender la sociales mediante películas, obras referentes a alguna parte de la historia, trabajar la información con actividades tales como pintar, dibujar pues eso me parece muy efectivo ya que uno estimula la mente con el juego y a uno le sirve demasiado	Para aprender el presente y proyectarse en el futuro, es necesario comprender el pasado. La mayoría de los problemas que vivimos hoy en día en el mundo, pues ya que cada vez que nos ponemos a estudiar nos fijamos es en los hechos acontecidos en el pasado, los personajes importantes, los pueblos o civilizaciones que tuvieron importancia en algún tiempo remoto, los movimientos o modas que marcaron una época. La historia mundial de modo que podamos enseñar a los que no saben que es lo que pasa o ha pasado en el mundo.
N.N	Aprendo mediante videos colocados en las clases o vistos cotidianamente en mi casa, mediante películas que nos colocan a ver o que vemos en cualquier lugar y de manera indirecta dicen o tratan temas históricos en el colegio, mediante las lecturas que nos colocan tareas que realizamos y los	• Mediante paseos por diferentes pueblos con grandes lugares históricos como la casa de la cultura, cabildos. • De manera más dinámica, con obras de teatro, representaciones artísticas como bailes, obras, como culturales, entre otros. • A partir de anécdotas de personas que quizás	La importancia es saber de los hechos y acciones que se realizaron en el pasado y que hacen parte de encontrar una respuesta a todo lo que sucede ahora el porque de las cosas, ya que todo lo que se sabe este momento son repercusiones de la historia mas para poder construir en un futuro digno, hace saber cuáles fueron las acciones

	discursos que realiza la docente en clase.	vivieron estos hechos históricos más importantes para nuestro país.	que realizaron aquellas personas que dejaron huellas en la historia del país y corregir o mejorar para que el cambio sea perfecto “el que no conoce su historia está condenado a repetirla”

ANEXO B
FORO CONVERSATORIO
Curso 903

Fecha: Junio 10 de 2015

Natalia Pinilla: Bueno, segunda sesión del foro conversatorio con el grado 903, siendo las 11:15 am del 18 de junio, arrancamos con la primera pregunta compañeros ¿de qué manera, están aprendiendo sociales? ¿Cuáles son los métodos? Ustedes tienen un escrito lo pueden utilizar.

Camila Almario: por medio de las lecturas, por medio de los videos, de los antepasados, por medio de consultas en páginas y ya, por medio de videos que nos manda la red… películas.

Gabriela Tejedor; por medio del docente en las clases, películas e investigaciones en internet.

Brayan Robayo: por medio de canales culturales y por medio de…también de programas infantiles, los niños y las personas grandes también aprenden historia.

Andrés Casallas: por medio de nuestros colegios, de nuestros profesores, de los tutoriales que nos dan por internet y las cosas que vemos por televisión.

N. P: De las maneras que ustedes acaban de mencionar de aprendizaje de las sociales… ¿cuál es la que más les gusta? Es decir de las maneras que ustedes dijeron por aquí.

Zareth Rubio: Pues para mí es muy importante no sé, la manera que más me gusta es la manera audiovisual, porque de una manera u otra uno se puede entretener pero a la vez estamos aprendiendo algo que tiene que ser muy importante para nuestras vidas.

Daniel Mariño: Yo creo que la mejor manera seria si, los audiovisuales porque digámoslo así que así se podría ser más didáctico, no como solo llegar y leer un libro que solo se queda en el libro sino también podría quedarnos en nuestros conocimientos.

Andrés Celis: para mí la mejor manera sería por medio de páginas, por lectura… porque pues digamos la cultura se basa en leer también.

María Fernanda Roa: a quien le guste leer, pues leyendo ¿no ?...al que le gusta leer.

Astrid Marin: A mí me parece que las películas, porque uno se puede entretener más y por ejemplo cuando uno lee un libro uno se aburre, en cambio viendo el video, pues uno como que analiza más y piensa más y comprende más.

N. P: listo, en esa medida esta discusión nos lleva a la siguiente pregunta: ¿Cómo nos gustaría aprender sociales?, ¿Qué creen que podamos hacer en el colegio que nos pueda traer al aprendizaje de las sociales?

Astrid Marin: Yo pienso que podría ser por medio de actividades, digamos… debates, exposiciones, obras de teatro, juegos…algo así.

Gabriela Tejedor: voy a decir acá en el colegio lo que a mí me parecería…visitando lugares donde hayan ocurrido grandes, importantes e interesantes hechos históricos así me parece que sería más interesante.

Zareth Rubio: Pues si no nos dejan salir del colegio, que al menos poder traer personas de museos o así.

Camila Almario: Por medio de obras.

Juan Castro: Por medio de actividades lúdicas, ya sea digamos juegos o salir a distintas salidas pedagógicas como a museos para poder saber la historia de nuestros antepasados.

Andrés Casallas: Implementando formas como para entretenernos mientras aprendemos de nuestros antepasados como juegos así como de rol…no sé raros ¿no?

César Lucumí: el colegio con podría aportar, digamos haciendo actividades bueno, salidas pedagógicas digamos a museos en los cuales, hayan marcado hechos históricos eso.

Sara Pulido: sería analizando la sociedad críticamente, hacer un paralelo con el pasado, o sea… el pasado con el presente y que pudiéramos hablar de las sociales.
Daniel Mariño: Bueno, como a nosotros los jóvenes nos gusta o nos llama la atención, Facebook o alguna red social... pues sería una navegación como digámoslo así llamativa como Facebook y que nos enseñe.
N.P: ¿nada más? ¿Qué les gustaría?
Zareth Rubio: pues para mí, sería como muy chévere poder visitar muchos museos pero especialmente colombianos, o sea acá de Bogotá y aprender de nuestra historia, no tanto de la historia de los demás aunque sea importante, sino aprender de nuestra historia como tal.
N. P: Nuestra compañera Valentina
Valentina Ruíz: Pues mirando de una manera dinámica, así como han dicho los otros yendo a museos y eso, ver cosas que han representado la historia colombiana, de dónde venimos y hechos históricos que ha tenido la civilización Colombiana.
N. P: ¿Nadie más?, ¿Ni una idea más?, ¿cómo se imaginan ustedes una clase ideal? ¿Solo juegos, solo dinámicas? ¿Que debe guiarnos?
Omar Carvajal: yo diría que por medio de lecturas, la clase sería un poco más interesante.
Zareth Rubio: para mí la clase ideal no se sería la que tuviera dinámicas y que cada persona interactué con los otros para poder hacer…debates etc.
Daniel Guevara: Para mí la clase ideal, sería como que trajeran un experto en economía o en historia como que nos cuente lo del pasado y todo eso para que nos pueda dar como, como ese punto de vista que un experto tiene.
César Lucumí: Para mí sería que trajeran digamos un economista, porque un economista tiene que saber mucho sobre la modernidad y entonces nos podría aportar mucho sobre eso.
Melissa Giraldo: Para mí la clase ideal, sería que para poder entrar a cada clase, cada uno tuviera que dar una nueva información que aprendimos y cada semana, no sé al menos cada mes leer un libro y así poder entrar aportando una nueva información.
Astrid Marín: Me gustaría que cada uno, individualmente hiciera una historieta de lo que fue la vida antepasada pero con diferente información, con otras cosas de sociales como política.
Daniel Mariño: Podríamos decir que una clase ideal se podría ser digámoslo así digamos con hechos, digamos bueno aquí se presentó tal acontecimiento y se encontró esto y que nos digan que es eso quien lo usaba, objetos que se relacionen con la historia.
César Lucumí: Pues también sería hacer lecturas pero dentro del curso porque si dejan digamos… que no, que hagan esa lectura en la casa entonces la mayoría no va a leer y sería mejor que leyéramos acá.
María Fernanda Roa: ¿una maloka? sería interesante aprender por medio de un domo o por esas cosas.
Dillan Díaz: Recopilando las mejores películas de la historia colombianas para poder ver.
N. P: pasando a la siguiente pregunta: ustedes están muy flojos para la discusión, llevamos apenas nueve minutos, en cada pregunta nos íbamos a demorar entre diez y quince, pero vamos nueve y llevamos las dos… ustedes tienen que extenderse en su discusión, ustedes me pidieron debates, de hecho, me solicitaron espacios de participación… claro que si (…) lo que pasa es que tienen que oigan no solo para sociales, ustedes deben aprender a argumentar y a entrar en una discusión bien sana ,bien chévere pero por ahora… ¿hay algo que decir más? ¿Cómo sería esa clase ideal?

Zareth Rubio: pues para mí la lectura si es muy fundamental en especial para las ciencias sociales, pues la verdad lectura es pues muy buena para todo pero para mí en las ciencias sociales es muy importante y así podríamos verdaderamente aprender no sé… leyendo libros y cosas de nuestros antepasados, y aprendiendo cosas nuevas de nuestros antepasados cosas que quizás nuestros docentes o quizás otras personas no nos van a enseñar, pero en un libro quizá si lo vamos a aprender.
Juan Castro: Yo creo que antes de la lectura sugeriría actuar porque de pronto con la lectura nos aburriríamos algunas personas y creo que al actuar podríamos estar más activos.
Andrés Casallas: pues a mí me gustaría que la clase ideal pues que no solamente estuviéramos acá dentro del colegio sino salir a distintas partes a mirar digamos como los monumentos que no solo se encuentran dentro de Bogotá, sino en distintas partes de por aquí.
Gisell Rincón: pues a mí me parecería bien como que investigáramos, que cada uno investigara arto sobre un tema pero para que nosotros pudiéramos hacer nuestros propias conclusiones ¿no?
Daniel Mariño: lo contrario a que decía mi compañera que lecturas pienso que pues ahorita nosotros los jóvenes y me incluyo ahí es nosotros vemos un libro y ya de una vez como que nos vamos como con un poco de letras y nosotros decimos como aquí que, o sea nos da como más pereza, o sea debería ser como menos lectura y más conocimiento de un video, un audio algo que a uno le quede un conocimiento.
Gisell Rincón: para mí la case ideal serpa dividirla en dos o sea teórica y práctica. Teórica pues aprender de fechas y todas los sucesos importantes, la practica sería como hacer como estamos haciendo ahorita un debate o hacer exposición, salir allí afuera, hacer algo afuera esa sería pues mi clase ideas no sé cómo… como sentarnos ahí un circulo, pero pues a dialogar a decir algo algo…hay que hacer un juego que sea dinámico y que no sea la clase tan habitual.
Astrid Marín: yo digo que la persona que tenga la capacidad y le guste leer un libro yo pienso que tiene mejor manera de argumentar y poder hablar a si misma entonces pues hay personas que no les gusta leer un libro, pero pues ellos no tienen la misma como la misma formalidad que de pronto una persona pueda argumentar las cosas de una mejor manera.
Zareth Rubio: bueno yo digo que no tanto basarnos en nosotros sino también hacer como se llama eso que uno cuestiona a una persona como digamos hacer preguntas, entrevistas personas que uno vea comunes, preguntar a personas que saben profesores.. así
Luisa Castañeda: pues yo pienso que no necesariamente el que lea un libro tiene mejor forma de argumentar, yo creo que si digamos vamos a hacer algo lúdico sea un debate, una obra, uno va a estudiar el tema y va a dar su punto de vista depende de lo que usted entienda el conocimiento que uno entienda.
Daniel Mariño: Pienso y creo que muchos estudios los han hecho que niños de tres años aprenden más rápido una canción de "x" cualquiera de las vocales normales, si yo le aplico las vocales a una canción eso se lo van a aprender más rápido a que yo les diga escriba la a, escriba la e, entonces yo creería que también eso es lo que nosotros non influiría más para aprender y conocer como eso en la historia, las fechas los personajes y demás cosas.
Zareth Rubio: Pues no estoy nada de acuerdo, o sea yo creo que si los niños aprenden cuando están más chiquitos en su niñez más rápido las canciones es porque los papas los han formado y les han puesto más toda su vida canciones, porque por lo menos yo desde que estaba en la barriga de mi mama, mi papá me puso canciones y así uno pues se va

acoplando a las canciones, más uno cuando ya estaba en la barriga, mi papa me decía "a, b, c ,d". Yo creo que eso va en la formación que a uno le van dando como niño.
Daniel Mariño: pero o sea, solo miremos una cosa si a mí me dicen vamos a jugar un partido de futbol, tiene dos opciones un partido de futbol y un partido de tenis, ¿cuál creen ustedes que sería más movido el de tenis o el de Futbol? Hay más probabilidades de que uno aprende más lúdicamente a que algo moderno, el escriba, escriba, lea y lea, escriba, escriba lea y lea.
María Fernanda Roa: pero puede que haya alguien que le gusta, divinamente no se le dificulta hacerlo y no le veo nada de malo, al que no pues que busque otra alternativa.
N.P: Niños y niñas, estamos hablando mucho.
Dillan Díaz: es que es el problema porque si a unos les gusta una cosa y a otros otra hay que buscar una manera en la que las dos personas les vaya a gustar lo que van a hacer.
Andrés Casallas: pues no porque es que también aquí hay personas que la mayoría no les gusta leer es igual que un niño, si a un niño se le exige desde preescolar que tiene que sacar solo dieces y solo dieces, a la edad de que llega a sexto, la mayoría yo he visto que llega y bota los cuadernos y ya le da hasta mamera decir; "le dejaron tarea…hace tan dos renglones como yo hago y se hacer, tres rengloncitos y esa es mi tarea"
Astrid Marín: yo digo que como hay personas que tienen la capacidad de leer y de entender las cosas pues hay personas que también mirando por ejemplo programas y películas ellos también se pueden expresar bien.
Gisell Rincón: yo creo que los niños de tres años aprenden más rápido porque ellos tienen más memoria que nosotros, si tu pones un adulto, un joven y eso, los niños van a aprender más rápido porque tienen más memoria, yo creo que si hay unas personas que les gusta leer, hay otras que les gusta la televisión pero yo creo que la televisión no nos muestra la realidad de las cosas, la televisión modifica las cosas que le importan y además si le gusta leer y esto no todo en la vida se puede tener como uno quiere toca darse adaptarse y ahí sí sería más fácil adaptar las cosas en una sola.
N. P: por lo menos…hagamos algo de silencio.
Zareth Rubio: pues para mí, pueden hacer silencio por favor gracias, pues para mí, como dice Astrid uno puede hacer las dos cosas, a mí me parece que uno aprende digamos los libros no van a hacer tan completos pero digamos National Geographic eh, pues a mí me parece que uno aprende muchas cosas en ese tipo de programas en la televisión uno si aprende sino que nosotros como población como comunidad nos han criado y también nos hemos acostumbrado a ver novelas y a "dah y a dah" y a cosas que sinceramente no valen la pena y lo único que nos hacen es embrutecernos y llenarnos la cabeza de cosas que no son, como las noticias, las novelas y diferentes programas.
Daniel Mariño: yo no estoy en contra de que nosotros a unos les guste leer y a otros no, solamente que es algo que a usted le dicen, si a usted le dicen bueno el profesor de baile, tiene que dar tres pasos adelantes, dos atrás, cinco a la izquierda cinco a la derecha y listo, pero si él lo hace y él lo hace y usted se graba los pasos es más fácil que a uno le digan tres a la derecha , tres a la izquierda cuatro a la espalda, o sea ahí ya él lo haga que uno lo vea y que uno, bueno aprendió algo. Solamente creo que sería algo más dinámico y más fácil de aprender a que uno la lectura y la lectura y la lectura, no estoy diciendo que la lectura sea mala, lo contrario y bueno, pero podríamos manejar lago más dinámico que la lectura.
Andrés Casallas: con respecto a lo que dijo Zareth que la televisión puede ser buena pero a lo mismo también mala, dice que uno también se ensaña a ver muñequitos, novelas y todo eso, los libros también traen novelas, también traen muchas cosas que nos enseñan a que

todo el mundo tiene un final feliz y eso es una vil mentira la televisión nos enseña a que la vida tiene consecuencias y a veces nunca termina como quiere.
César Lucumí: pero en realidad en realidad sería mejor algo audiovisual porque es que o sea lo mejor para o sea, a uno le entra la información más que todo por la vista porque o sea, no obviamente o sea ustedes ven en la radio uno escucha y escucha, pero en cambio usted ve un programa de televisión o sea es decir cómo no, ayer yo me estaba viendo el partido por la radio pero no fue tan interesante como vérselo por la televisión.
Luisa Castañeda: yo pienso que deberíamos ir una clase donde sea teórica, donde leamos, podamos conocer por medio de libros y así escuchamos el punto de vista de cada uno y otra clase que sea didáctica, donde pues otros nos sintamos a gusto, con eso digamos tenemos el punto de vista de cada uno.
N. P: Bueno compañeros, entonces ¿cómo sería la clase ideal?
Sebastián Niño: pues sería ver como más cosas de televisión, pero que no sean tanto de novelas sino que sean más películas como realistas ¿si me entiende?
N. P: Bueno ya que estamos de acuerdo, no toda la televisión es basura, aunque una muy buena cantidad, igual que muchos libros, hay muchos libros que son basura. Ahora, pregunto ¿cómo escogemos lo que vemos?
María Fernanda Roa: profe yo digo o sea uno si puede escoger lo que ve, para lo que les guste lo de la ciencia o bien algo que les llame la atención, se la pasan es viendo programas de eso de… como programas, pero al que no le gusta, divinamente puede ver otra cosa entonces eso depende de la persona, de los intereses.
Daniel Mariño: pues creo que sería muy bueno, excelente hacer este tipo de temas porque en la historia, porque si yo lo primero que a mí me dicen, voy a la televisión y a mí me dicen algo de esa información y cando me lleno esa información yo vengo a debatir la información que yo vi, pero si hay algo, un punto contrario yo creería que se debatiría y escogería la mejor información que debería, entonces no creo, de mi parte yo no digo eh basura, basura, basura, sino que mi conocimiento, de mi conocimiento yo podría decir bueno, esto será mentira, será verdad, esto podría ser podría no ser o sea creo que debería ser de cada uno de nuestros conocimientos para poder nosotros interpretar lo que sea basura y lo que sea real.
N. P: bueno aquí también ustedes dejan ver una cosa ver cuando podemos ver fuentes historiográficas y entonces ¿qué se les ocurre? Ustedes me han mencionado varias fuentes, me dicen televisión, me dicen investigación, me dicen expertos, me dicen noticias y me dicen personas que hayan vivido hechos, todas las que les acabo de mencionar son fuentes para hacer ciencia, entonces cuando nosotros hacemos historia tenemos que usar varias fuentes, hasta aquí ese es un acuerdo entre las personas que han hablado no solo va ser tele, no solo va a ser película, no solo va a ser libro sino que van a ser varias fuentes de información ¿cierto?
Daniel Mariño: yo creo que exactamente, como dice la profesora tendríamos que tener fuentes y deberíamos dejar de lado algo muy importante para nosotros lo jóvenes, como esa pereza de no hacer las cosas porque si por ejemplo como dice la profesora bueno la primera fuente… que la coca cola es mala, (la primera fuente), pero la segunda fuente dice la coca cola es buena que porque calma la fiebre, entonces toca mirar que ingredientes tiene la coca –cola ¿a qué nos lleva eso? O sea, deberíamos nosotros como empezar a apartar la pereza, apartar, llenarnos de esa ansiedad de buscar cada fuente, cada requisito para buscar lo verdadero.

Andrés Casallas: pues también seria investigar como dijo Lucumí… que la biblia, pues yo también creo que las investigaciones que nosotros decimos que no más en el mundo ha habido dos guerras mundiales, pero nadie nos ha dicho que de pronto en otros países o que de pronto mucho más atrás, historias que nosotros ni conocemos, de pronto también hubieron guerras de magnitudes globales o aún más grandes, que nosotros nomás decimos; ah, que Hitler mató a tantos que también en la primera, ¡no! nosotros no conocemos que de pronto hay muchas guerras que dicen que las que supuestamente que vienen que disque por el agua, nosotros no hemos hablado ninguno de futuro sino que nomás vemos el pasado, pero tampoco vemos las consecuencias del futuro, también hay que buscar como una buena fuente.

N. P: Listo nenes ahora pasamos a la siguiente pregunta: ¿porque para nosotros es importante aprender historia de Colombia? ¿Por qué es distinto aprender la historia? ¿Se acuerdan cuando estábamos en séptimo que es una historia como un poco cansona que es la Edad Media Y la Edad Media y por allá en Europa hace siglos y uno ah, ¿por qué es distinto aprender historia de Colombia a aprender historia de otro lugares?

Daniel Mariño: pues a mí me parece bueno aprender historia de Colombia porque pues primero que todo porque es nuestro país natal y segundo porque o sea la historia colombiana, tenemos que aprender la historia de nuestros indígenas, de lo que nos pasó antes, para llegar a esta civilización que tenemos en este momento.

Juan Castro: creo que sería bueno aprender de nuestra historia para no cometer algunos errores que han cometido nuestras generaciones pasadas y al saber más de historia podríamos mejorar nuestra cultura para poder hablar mejor con otras personas.

Laura Romero: pues yo digo que básicamente nosotros hemos aprendido de la historia, como decía la profesora de otros países, nosotros no nos enfocamos en Colombia y seria chévere aprender a decir de historia colombiana porque nosotros como que no sabemos de donde provienen nuestros antepasados, como fue.

Sara Pulido: pues yo creería que es necesario aprender porque uno ahí cuando no indaga, por eso uno no sabe porque la situación se encuentra así entonces para saber porque estamos así.

Brayan Robayo: yo digo que sería importante conocer la historia de Colombia para desde el pasado conocer el presente, las consecuencias que tenemos del presente.

Darwin Reyes: Bueno, para mí es importante conocer la historia de Colombia, el pasado para saber cómo llegamos a este presente, las consecuencias que tuvimos desde el pasado hasta ahora.

Daniel Mariño: pues sí, creo que estoy de acuerdo con los otros compañeros que anteriormente han dicho que necesitamos conocer nuestra historia, del que paso ayer, que paso hace años para poder decir que pasa hoy porque el hoy esta así, porque nuestro gobierno tiene mucha corrupción, es importante aprender la historia de Colombia y no la de otros países que pues o sea, somos de Colombia nuestro país natal en realidad Colombia es Colombia y lo demás es loma.

César Lucumí: yo creería que debemos aprender historia desde el primer momento que entramos en nuestro proceso de educación porque tenemos derecho a saber nuestro pasado bueno y también la historia influye mucho para lo que yo voy a estudiar porque prácticamente para todas las carreras se necesita historia, usted tiene que saber historia, historia historia. Si va a estudiar cocina, tiene que saber historia, entonces eso es necesario de saber historia porque también nos puede ayudar para nuestras profesiones, para gastronomía tenemos que saber de dónde proviene ese plato.

Gisell Rincón: para mi es importante la historia de Colombia porque nos ayudará a tener un buen empleo, primero, segundo tenemos que conocer la historia de nuestros antepasados porque ellos lucharon por nosotros y saber los sucesos que pasaron a medida del tiempo, para saber porque Colombia está como está.
Zareth Rubio: Para mi es bueno aprender a conocer de la historia porque aprendemos a básicamente auto- reconocernos como personas, si o sea me parece que es muy difícil querernos conocer nosotros bien a sí mismos si no hemos conocido lo que ha pasado con nuestros antepasados, entonces me parece que es un proceso de aprender a auto-reconocernos.
Daniel Mariño: también creo que algo muy importante de la historia de Colombia sería los que lucharon por nosotros o los que lucharon por Colombia, la nueva Colombia o sea que deberíamos también reconocer o conocer la historia de esos personajes porque solo me imagino una Colombia sin esa batallas para detener el dominio de esas de los que nos iban a colonizar, nuestros indígenas que son muy importantes en día de hoy ya no son nada sino indígenas que nada que ver y pues creería que ellos son muy importantes en la historia de Colombia y deberíamos conocerlos.
César Lucumí: yo creería también que deberíamos aprender mucha historia digamos para defender nuestro punto de vista porque a los otros países digamos Estados Unidos, o sea los gringos siempre piensan que nosotros matamos, secuestramos y entonces prácticamente en todos los países que Narcotráfico y pues para defender nuestro país.
Astrid Marín: yo creería que las costumbres que hay en otros países no hay acá porque por ejemplo eso es depende el estado porque por ejemplo México si una persona se mete con un menor de edad puede tener tres cadenas perpetuas eh… pues son costumbres muy distintas acá por ejemplo un violador acá le dan ocho años de cárcel paga dos y lo dejan libre, entonces pues me parece que eso depende de uno.
N. P: ¿listos? Bueno muchachos cerramos la discusión. Mil gracias.

Curso 904

N. P: hoy es 17 de junio de 2015 y vamos a arrancar con los foros, con los conversatorios, con el curso 904, siendo las 7:10 am, empecemos a hablar de la primera pregunta: ¿cómo aprenden sociales? ¿Cómo son los métodos?, Oscar por favor con la voz alta.
Óscar Rodríguez: mediante métodos de lectura, comprendiendo y del desarrollo de actividades escritas para comprender bien la lectura, también se manejan métodos como, foros evaluaciones en grupo partiendo de investigaciones hechas desde casa.
N. P: Bien, que otra respuesta tenemos para ver cómo están aprendiendo sociales.
Jenny Rojas: En el colegio hemos manejado desde sexto una serie de actividades que nos ayudan a entender las sociales, las actividades son: el manejo de videos, talleres que son dados por los respectivos profesores en dónde nos explican qué es historia y qué se conoce como historia, entre otros, también hemos realizado obras con acontecimientos de nuestras historias colombianas.
N. P: Bien, ¿alguien más?, para caracterizar como están aprendiendo… compañera Patiño
Daniela Patiño: también hemos aprendido sociales por medio de videos y películas donde nos muestran las realidades de los puntos de vista y podemos sacar nuestros propios puntos de vista.
Daniel Sepulveda: por medio de videos en los cuales podemos se puede decir, destacar varias ideas desde los videos para que uno pueda tener un pensamiento independiente.

Angélica Beltrán: como mis otros compañeros lo dijeron internamente acá en el colegio creo que la televisión también nos ayuda mucho a la historia digamos los que vemos el chavo o Cantinflas…bueno sí, creo que aprendemos muchas cosas porque digamos cuando están en la escuela en el chavo pues a pesar de chiste y chanza pues uno aprende muchas cosas, fuera de jugar en las clases.
N. P: bueno y ahora que abres esta discusión, porque esto es una discusión, podemos pensar que los medios de comunicación, vamos a decir medios de comunicación: Televisión, periódico, que son digamos de alguna manera medios informativos colaboran con la enseñanza de las sociales, ahora les pregunto: ¿y las redes sociales por ejemplo?
Darwin Reyes: pues yo diría que por medio de las redes sociales se podrían aprender más fácil la historia y sería más concreto como en algunos libros porque en las redes sociales o de comunicación se están basando como en falsas fichas y no en cosas reales como están escritos antes en los libros, en las redes.
Daniel Sepúlveda: Pues yo diría que esos medios de comunicación nos ayudan pero en algunos casos nos desinforman por lo que dice el compañero Maca, lo único que buscan en algunos casos es vender, por decirlo así es más factible digamos por medio de la lectura, la información que encontramos en unas redes sociales no es como tan convincente a comparación de la que hay en un libro para mí.
Jesica Díaz: yo pienso que el nueve de abril se trató de ocultar y las redes sociales yo pensé que era como el día de la paz es como tratar, o sea yo pensé que era como ocultar eso malo que paso y creo que también como ya lo había dicho la profesora, hay que mirar.
N. P: bien, pasemos al segundo punto ¿cómo les gustaría a ustedes aprender sociales ¿Que quisieran a la hora de aprender sociales?... compañero Gualtero.
Brayan Gualtero: viajar a algunas partes y eso.
Brandon Segura: eh, una manera de aprender historia sería como pues imaginarse que es ahí por el televisor, colocar videos, lo cual yo por ejemplo revolución Haitiana, Rusa, francesa, todo eso por medio de eso uno como que se puede decir que uno aprende más dinámicamente que como actualmente se hace con los talleres, o sea es como más dinámicamente que como que se le pega más en la cabeza ¿cierto? y también otra manera de aprender será como distintas formas de evaluación, se puede decir.
Wilmer López: pues a mí me parece que podríamos aprender de una forma más didáctica como digamos el año pasado como nos hacía la profesora Diana que era por medio de debates, actividades generan, o sea que no es solo escribir ¿sí? Porque por lo menos a mí en lo personal me aburro escribiendo, pero digamos haciendo actividades como podría ser un debate, son como más didácticas ¿sí?, hay más atención en los estudiantes.
N. P: cuando tú dices didácticas ¿qué crees que es?
Wilmer López: o sea más comunicativas, que no sean tanto lecturas y escritos sino que sea comunicación entre nosotros, nuestras opiniones eh, o sea maneras diferentes que no sea lo tradicional de lecturas y escribir.
N. P: Listo, compañero Rojas.
Juan Rojas: Digamos por ejemplo que estemos en el salón y digamos que hay una ronda, en la ronda eh hay un punto digamos en la biblioteca, otro en el caracol y termina digamos en el salón y es de lado y lado y coger unas pistas y en la siguiente y así.
Andrea Ceballos: A mí me gustaría aprender historia por ejemplo a salidas a museos porque en los museos se representa como fue la historia básicamente por ejemplo en la edad media como era más o menos la armadura que utilizaban, eso sí me gustaría aprender.
N. P: ¿alguien más nos quiere contar?, aquí la compañera Jenny Rojas.

Jenny Rojas: yo creería que lo que más nos afecta a nosotros es recordar nombres y fechas y yo creería que es mejor una obra de teatro como para digamos decir eh, no Lisa fue la campesina llamada tal, entonces ya me acordé entonces no se Brayan fue don Llorente y entonces, hoy creería que nos ayudaría más una obra de teatro donde recordemos que nuestros compañeros fueron personajes importantes de nuestra historia.
Juan Rojas: bueno pues yo diría que necesariamente podríamos aprender más por otras actividades que no sean investigar, transcribir, leer sino algo que nos haga vivir digamos una situación o por lo que estuvo pasando esa persona especial de la que estamos hablando en la historia, o sea algo que nos haga sentir y recordar cuales son los hechos o porque estamos estudiando o estamos viendo esa persona.
Jessica Díaz: Usted va a recordar un nombre y no se va a devolver hasta que busque donde es que estaba el nombre sino que como que usted se va acordar, bueno él era tal personaje o ella tal, usted no se va a volver a mirar de dónde anoto el nombre del señor…bueno del que haya sido, a mí me parece lo que dice Jenny para aprender historia sería bueno, haciendo obras de teatro.
Angélica Beltrán: lo que yo voy a decir, lamentablemente la mitad de uno no tiene la capacidad completa para aprender, digamos un día la congestión paila usted ¿qué va a hacer? Usted es un nombre importante ¿sí?, si anota ese nombre que todo lo que usted leyó se va a recordar de ese nombre, de ahí pa' abajo para eso son los apuntes, en su mente no va quedar una lectura concretamente completa pues porque no tenemos la capacidad.
Jessica Díaz: Nosotros estamos hablando de cómo hacer una tarea y la copiamos de Wikipedia, no porque queremos aprender sino porque es una firma entonces usted sabe que no mucha gente se va a poner, mucha gente escribe, escribe y cuando preguntan lo que escribió, no se va a dar cuenta de lo que escribió, entonces no es una manera.
Angélica Beltrán: yo diría que se tengan que hacer obras de teatro, siempre uno va a tener guiar a partir de una información, yo creo que todos los métodos que digamos están diciendo se deberías hacer porque siempre llegan a un método pero siempre se basa en la lectura.
Jessica Díaz: obviamente que tú para actuar tienes que preparar una lectura porque tienes que saber quién es esa persona, pero entonces lo que decimos es que vamos a recordar fechas y nombres específicos teniéndolos anotados en un cuaderno si los hacemos más didácticamente.
Angélica Beltrán: Tener como una guía para poder…
N. P: Nenes, qué pena la discusión no ha sido muy bien, nos tenemos que escuchar, de hecho están llegando a donde les propuse que llegáramos, porque fíjense que ustedes están confrontando una información real, un conocimiento formal que es lo que han hecho las sociales que tiene una información entre procesos y conceptos por ejemplo ¿si?, pero ustedes están confrontando esa información con la manera en que ustedes aprenden, es decir ustedes están reconociendo que eso es importante, necesitamos una fuente de hecho todos están de acuerdo en eso, la participación es un aspecto importante para tenerlo en cuenta, pero bueno ¿cómo quisieran aprender ciencias sociales? Listo, compañera Patiño.
Daniela Patiño: pues otra forma de aprender sería incentivando a la lectura que eso es lo que nos está afectando mucho, ya que no se trata solo de recordar sino de saber leer y saber leer mucha información va a quedar en nuestra cabeza.
Juan Rojas: yo diría que como dice Maca, los apuntes son muy interesantes porque digamos revolución Haitiana, yo creo que como mucho no recuerdo muy bien datos sobre la

revolución Haitiana y ¿cómo hacen? mirando los apuntes que ya tienen y por eso me parece que tomar apuntes sobre algún suceso es importante.
Óscar Rodríguez: pues a mí me parece que deberíamos manejar digamos temas más lúdicos como juegos pero también exposiciones porque en realidad, cuando uno expone con la profesora Cecilia a uno a pesar, uno primero lee , obviamente, uno no va a empezar pepito, significa tal tal tal, lo que dice Wikipedia según lo lee y tal vez lee libros y lee diferentes páginas y ahí si extrae la información más importante, ahí están sin embargo utilizando los dos métodos, uno para extraer la información con la cual va exponer , pues uno va a tomar apuntes obviamente entonces me parece que el modo de aprendizaje debería ser no solo leyendo y porque en realidad nosotros no tenemos un hábito de leer entonces uno lee dos o tres páginas y ya tiene sueño, ya tiene los ojos cansados o simplemente se aburre o se distrae, en cambio que si uno expone entonces todo el mundo va a estar pendiente de lo que el compañero va a exponer, pero y tal vez se le quede algo grabado de lo que el expone.
Óscar Rodríguez: como por ejemplo las exposiciones, como obras de teatro, foros, juegos como los que hacía la profesora Diana que eran bueno entonces respóndame tal pregunta, listo ta ta ta ta, pase, digamos un ejemplo uno tiene que pasar por tres estaciones y el que primero llegue pues se saca diez, el segundo que llegue se saca nueve y así entonces uno va aprendiendo pero también va fomentando la competitividad y también va o sea está como incentivando el conocimiento y también se está divirtiendo, porque en realidad la competitividad lo que desarrolla es un ámbito de diversión.
Jenny Rojas: y es que de pronto yo quería aclarar algo apoyando lo de Óscar, Aclarar algo con Maca es que nosotros no queremos reemplazar los apuntes porque igualmente los necesitamos porque sin saber y sin leer como vamos a hacer algo, sino que simplemente queremos buscar una manera mucho más recreativa como para manejar mucho más el tema.
Angélica Beltrán: Jenny, pero si te das cuenta como dice Óscar, nosotros no estamos acostumbrados a la lectura, si incentivamos a que leamos, creo que o sea se puede uno conocer más cosas, la lectura es muy buena, me parece que o sea los juegos yo los acepto, pero no tampoco tiene que ser diversión, también tenemos que leer para conocer varias cosas, varias informaciones porque muchas veces nos dicen mentiras y eso, las lecturas también son importantes, no solo la diversión.
Jenny Rojas: Pero yo creo que para una obra de teatro no es diversión, creo que nosotros hemos visto y las obras de teatro no es diversión, nosotros obra de teatro es aprendizaje, entendimiento y es buscar primero creo que es visto en artes que para traer una obra de teatro hay que leer mucho y entonces yo creo que la incentivación que se estaría buscando, por mi parte para un juego , para leer seria eso digamos tú tienes que primero leer para poder preparar tu obra de teatro bien, tienes que primero leer para poder preparar tu exposición bien, entonces yo estoy diciendo que una buena incentivación para eso sería juegos así y se llaman juegos porque uno está interactuando pero en si no son juego juegos tales como recocha sino que tiene que haber mucha preparación para poder que te salga bien eso
Daniela Patiño: pues como dice Jenny, antes de actuar uno debe saber lo que va hacer, no hacer cualquier cosa y uno digamos cuando no se acuerde de algo va a tener que leer sus apuntes obviamente pero en una prueba uno no va a tener como tener esos apuntes, sino ya lo va a tener en su memoria y eso lo va a tener gracias por las obras ¿sí?
Jessica Díaz: pues lo que decía Patiño es que muchas veces al menos en una evaluación uno no puede tener ese tipo de apuntes es como más lo que a uno se le quede en la mente, por lo menos lo que decía Jenny, uno en ese momento se puede acordar de esa obra de

teatro en la que estábamos mirando tal personaje y que en esa evaluación nos salga esa pregunta, es como mejor, o sea uno como que aprende más es viendo que no leyendo, pues en mi opinión.
Felipe Rojas: Apoyando lo que decía Oscar de las exposiciones, me parece muy bien porque me parece que tiene una fuente importante como son los indígenas pues porque nosotros no podemos venir aquí…bueno pues si podemos venir a hablar de historia pero leyendo entonces también sería como invitar a gente como viejos, ancianos, abuelos a que nos cuenten y es interesante o pues yo creo que alguna vez nuestros abuelos nos contaron una historia y uno le gustaba mucho y uno en este momento se acuerda de lo que ellos a uno le contaron, entonces…
Brandon Segura: Es para Apoyar lo de Maca, Oscar y Jenny, ¿cierto? Pues primero en cuanto a lo que sería se puede decir en una obra de teatro lo primero que hay que hacer es leer ¿cierto? Porque eso es como pues digamos un ejemplo, uno no va a jugar ajedrez sin saber uno ¿cierto? Entonces eso va a ser ilógico entonces en parte hay que hacer los apuntes para que uno tener como un recorderis, se puede decir, pero en lo que sería por ejemplo mediante cosas didácticas se puede decir es como una manera mejor para uno recordar.
Darwin Maca: yo estoy de acuerdo con Oscar y Yenny pues de la parte lúdica, con los juegos mentales, podemos decir un juego mental de Bosa, vamos a hablar de la historia de Bosa o del barrio si se colocan juegos mentales uno va a comenzar como a caracterizar o a conformar más información en la mente de la que uno va aprendiendo.
Maicol Valderrama: no sé pero hay algo que podemos combinar que sería por medio de actividades lúdicas, donde digamos, el año pasado creo que hicimos un juego que era que digamos como si fuera un parques, digamos en cada estación hacíamos una pregunta entonces esa pregunta como la respondíamos entonces será como recordando todos los temas que habíamos visto anteriormente y sin embargo lo que dice Angélica que uno no siempre tiene que estar jugando, pero y que hay tiempo para leer, pero nuestro modo de aprendizaje en realidad es tarea no es de lectura, porque nosotros si supiéramos leer no tendríamos un modo de aprendizaje virtual ni nada de eso, porque nuestro método de lectura es malísimo.
N. P: virtual, ¿a qué te refieres?
Óscar Rodríguez: O sea como por videos, por la televisión, por medios de comunicación masivos, en cambio si uno se pusiera a leer uno sabe en realidad como son las cosas, un ejemplo de eso fue el paro de maestros, fue uno de los paros más largos que hubo, pero entonces que nos vendía la televisión que los profesores… ay que pobrecitos los niños, que los profesores son unos desalmados porque dejaron a los niños, pero en realidad uno se pone a hablar con un profesor y eso no es así , y para saber que dijeron: les vamos a aumentar el 12% y eso se difirió como en cuatro años, es absurdo en realidad, además también la idea que dio Tatiana es muy buena porque en realidad cuando alguien a uno le está contando algo pues uno aprende mucho y también pone mucha atención, es de cierta manera interesante que otra persona cuente sus…
N. P: Voy a hacer un paréntesis, para decirles que sería absolutamente valido traer aquí, sentar a una persona que sepa mucho y que nos colabore con eso, puede ser a través de lo que recomendaba el compañero Maca, diciéndonos vamos a hacer la historia de Bosa, Bien, interesantísimo, vamos a hacer la historia de Metrovivienda, ustedes saben que Metrovivienda es un proyecto de vivienda y de interés social. Todo ese cuento, eso es muy interesante muchachos, esa puede ser una historia, ahora yo me voy a la siguiente pregunta porque ya se nos está acabando el tiempo ¿cuál es la importancia de aprender historia de

Colombia? Ustedes me dicen revolución Haitiana, revolución francesa, revolución industrial, listo interesante, pero ¿porque es importante aprender historia puntualmente de Colombia? Vamos con las personas que no han participado.
Thania Suárez: pues para mi es importante saber historia de Colombia porque es como para llegar a tener un punto de pertenencia por nuestro país o sea saber nuestro desarrollo, nuestras raíces, como digamos en otros países si, pueden ver la historia de Colombia, pero les interesa más es que sus niños aprendan más de la historia de su propio país para que tengan más pertenencia…
Daniel Sepúlveda: pues yo digo que es más importante aprender historia de nuestro país que de otros porque pues es en el país donde nosotros habitamos, otra cosa es que pues como acabe de decir, es país donde nosotros habitamos es el que realmente nos importa porque nosotros podemos saber mucho de los demás países pero, en conclusión el que más nos importa es este y pues así referencia de los que siguen después de nosotros, pues ellos van a tener digamos como mas conocimiento sobre nuestro país depende lo que nosotros les demos a entender.
Felipe Rojas: otra de las cosas es como dar a conocer nuestra cultura y ver lo que han hecho nuestros antepasados y no cometer esos errores en el futuro, conocer por ejemplo la historia desde atrás para mirarla desde un futuro para ver que errores han cometido ellos y para no cometerlos nosotros a futuro.
Cristian Mape: aparte de las costumbres, yo pienso que necesitamos aprender de nuestra historia para poder evolucionar, porque digamos saber que le faltaba a nuestros antepasados, que podemos tener nosotros en un futuro, lo que nos falta ahora lo podemos tener más adelante por medio de la historia, o sea fomentando digamos escritos que se hagan ahora digamos diciendo en esta época nos falta tal y tal, para que en el futuro las personas que encuentren nuestras lecturas, lo que sea comiencen a evolucionar y cada vez falten menos cosas en nuestro ambiente.
Felipe Rojas: es importante saber de nuestro país porque primero que todo como decía mi compañero… primero hay que ver los errores de los antepasados, segundo pues no podemos volver a cometer los mismos errores, tercero tenemos que mirar que errores ellos cometieron y corregirlos, cuarto también seria o sea, mire que ellos cometieron estos errores entonces vamos a cambiar nuestra mentalidad, nuestro modo de pensar políticamente para así poder mejorar el país como tal
Jesica Díaz: pues se puede decir que las problemáticas de nuestro país son en las que nos vemos envueltos y las repercusiones de los acontecimientos pasados y es necesario saber los motivos de ello para tratar de dar una solución a los problemas o sea es como algo …
Cristian Mape: pues yo pienso que es importante saber sobre nuestra historia colombiana porque deberíamos saber, cuando estemos afuera y nos pregunte no sé cualquier persona de otro país como puede ser de Europa o de cualquier continente, nos pregunte como fue que Colombia pudo revolucionar, pudo salir de la esclavización española, pues como podemos y pues como la señorita esta que no me acuerdo el nombre que fue que sacó a Colombia adelante y fundo nueva granada y pudimos defendernos de los españoles expulsándolos y defendiendo nuestras tierras
Brandon Segura: Yo creo que también es un poco interesante aprender de historia ya que van saliendo nuevas generaciones, digamos a mí me parece muy interesante que digamos yo sepa de algo, a mí me gusta hacer conocer digamos a mis sobrinos o a mis primos menores sobre historia Colombiana para que ellos o sea obtengan un pensamiento como

más concreto sobre la historia entonces es como o sea incentivar a estas personas a que sigan investigando.
Óscar Rodríguez: yo diría que tampoco, o sea es importante la historia de Colombia, pero también la historia precolombina porque en realidad nosotros, primero no nos place investigar historia colombiana, segundo estamos dejando en el olvido la parte indígena en realidad porque a uno le preguntan de historia de Colombia y pues primero uno se equivoca porque dice la independencia fue el 20 de julio fue en 1810, para comenzar , segundo uno está dejando en el olvido el resto de la historia que construyeron los incas, no se las diferentes tribus indígenas y esto me parece que no lo podemos dejar atrás porque en realidad me parece que lo que nosotros sabemos sobre historia colombiana es muy poco y es que Bolivar nos liberó y Antonio Nariño, bueno en fin lo único que sabemos de historia es colonización, pero en realidad no sabemos de las épocas precolombinas.
Darwin Maca: a mí me parece muy interesante el punto de las culturas que Oscar no está dando a entender porque sí, porque ellos también tuvieron una historia para nuestro país que es Colombia que fue muy importante porque solo nos enfocamos en la libertad cuando nos liberamos de los españoles, cuando llegó Antonio Nariño y todo eso, no nos enfocamos más a fondo cuando estaban las grandes culturas.
Daniela Patiño: pues es muy importante aprender la historia de Colombia porque eso nos hace sabios, nos hace saber discutir o pelear por algo razonable, porque digamos podemos saber que el gobierno no empezó así desde nuestro presidente actual sino lleva así desde, con esos problemas anteriormente y poder saber solucionar eso por medio pues sabiendo todo lo que ha pasado.

ANEXO C
FICHAS PARA LA PRESENTACIÓN DE LA OBRA DE TEATRO

Personajes	Situación (Lo más detallada posible)
Maicol V., Daniel S., Wilmer L., S, Polanco, Brayan G.	En el siglo XIX las familias locales entregaban como una categoría útil para el análisis histórico. Y avanza en sus alcances para repensar lo que determina la economía propone además su función de las masculinidades permite estudiar a los hombres en sus dimensiones que son distintas de la dimensión asignada en ¿? Participes en los diferentes ámbitos de la vida económica, social, cultural.
Simón Bolívar	Estamos en la lucha para poder lograr independencia. Hermanos cuando nos liberamos de los españoles, Gran Colombia será conocida por su gran hazaña. Hermosa mujer de la misma clase social que tengo yo, estoy enamorado María Teresa del Toro, te pido noblemente que te cases conmigo, hermosa mujer tímida quiero que dejes de ser mi novia y seas mi mujer. 22 de enero de 1803: Me destroza el alma que te hayas ido María Teresa "Quise mucho a mi mujer y su muerte me hace jurar no volver a casarme. 1823 Oh no puede ser es una emboscada ¿qué hago? Gracias Manuelita Saenz, eres una mujer guerrera, de ahora en adelante te voy a decir la libertadora del libertador por salvarme de una muerte segura. Me dejas sin palabras de ver una mujer que lucha por la independencia de Gran Colombia. Amo a esta mujer pero yo no me voy a casar porque amé mucho a mi mujer, promesa la cual cumplí.
Don José de Antañez, Ángeles Martínez de Ponce.	El 20 de Julio de 1810 en Santa fe de Bogotá, Don José de Antañez queda encantado con la belleza de Ángeles Martínez de Ponce, que era casada, pero a ella también le atrae Don José de Antañez, un día ella estaba asomada a la ventana y sostiene una conversación sobre la revuelta , al rato lo invitó a pasar y el acepto, en vez de llegar a dónde se discutía el proceso de revolución, los dos se consumieron en un mar de abrazos, caricias y palabras de amor, mientras el alboroto de la revolución pasó a segundo plano. Don José se iba a firmar el acta de independencia, su amada lo convenció de quedarse, haciendo que el acta de independencia quedara sin su firma ni su presencia por los arrebatos del amor.
Calisto: María Sierra **Sixta: Daniela Patiño** **Isidora: Yenny Rojas** **María Paz: Andrea Ceballos, Santander: Paola Moreno.** **Sr Agustín----------** **Sra Antonia----------**	El señor Francisco de Paula Santander acababa de ganar una batalla en el pantano de Vargas en 1819. Todas las mujeres ofrecían a sus hijas para casarse con él, pero le llamó la atención una joven llamada Maria Paz, Doña Isadora madre de Sixta decide hacer una alianza para que su hija se case con Santander. Doña Isadora: Sr Juan Agustín Santander y Señora Manuela Antonia de Umaña he venido a darle a mi hija a la disposición de su honorable hijo para que se desposen. Sr Juan Agustín Santander: Siendo su familia muy distinguida aceptamos que nuestro hijo obtenga nupcias con su hija. La boda será el próximo mes. Sra Antonia de Umaña: Estoy segura de que nuestro hijo aceptará casarse con joven tan educada como su hija. Tráela mañana en la noche para anunciar el matrimonio. Escena 2 (horas después) -Sr Agustin Santander: Hijo tu madre y yo necesitamos decirte algo importante Santander, Sr padre, Sra. madre contádmelo -Sr Agustin Santander: muchas familias distinguidas han venido a ofrecer a sus hijas para que se casen contigo, debido a tu última victoria en la batalla del pantano de Vargas y te hemos escogido la que creemos la más merecedora de ti, mañana se anunciará el compromiso. Santander: Padre: ¿puedo saber el nombre de aquella doncella. Sra Antonia de Umaña: Se llama Nicolasa Salazar del Monte, hija de Isidora de

	Monte y Pontón Vargas Matajudios. Escena 3 (casa de Sixta) Sixta: Calixta necesito que me arregles este vestido, el día de mañana anunciarán mi compromiso. Calixta: Felicitaciones niña Sixta, claro su vestido estará listo. Sixta: y tu Calixta: ¿no piensas casarte ni tener hijos? Calixta: No niña, si me caso es para tener hijos y no quiero tener hijos que sufrirán siendo esclavos. Escena 4 (Diás) Maria Paz (En la plaza de mercado vendiendo frutas) ¡ acá tiene sus uvas! Santander: Hola bella dama María Paz: Hola qué desea (Estaba agachada y levantó la cara) que hace un hombre tan venerable en este sitio. Santander: Vengo a visitar a bella mujer. (María Paz y Santander se siguen viendo aún casado con Nicolasa Salazar de Monte) Escena 5 (Muerte de Santander): Sixta: Señor notario, todas las posesiones de mi esposo el general Santander deben pasar a nombre de mis honorables hijos. María paz: ¡un Momento! Este nivel varón tuvo hijos míos, el cual también ameritan su herencia. Sixta: Señor notario, yo soy la legítima esposa, esta señora infame, usurera, indigente solo fue amante de mi marido. Y así fue como las dos viudas tuvieron una gran rivalidad peleando por la herencia de Santander.
Simón Bolívar **Manuelita Saenz** **María Teresa Rodríguez del Toro.** **Natalia Muñoz, Geraldine Escobar, María García & Paula Bonilla.**	No se transcribe. Los estudiantes han tomado un texto.
Natalia Pérez: Soledad Acosta. Angélica María: Mariá del Carmen. **Cristian Mape: Sacerdote.** **Zuly Salamanca: clase baja.** **Oscar Rodríguez: Hombre.**	Soledad acosta de Samper: Hombre quiero contarte que aprendí a leer y a escribir y pronto publicaré mis escrituras. Hombre: Como se te ocurre esa vulgaridad, tu solo puedes dedicarte al hogar y a tu familia. - Al día siguiente acompañado del sacerdote, el hombre estaba leyendo un pequeño fragmento del pasquín y el hombre impresionado dice: Hombre: lo que más me impactó fue ver el nombre de Soledad Acosta en este pequeño fragmento. - Con rabia el hombre se acerca al pasquín a tratar de romperlo. Varias mujeres de acercan y no permitieron que el destrozara el pasquín. - Desde la Iglesia el sacerdote observó el tumulto de gente y salió con rabia diciendo. Sacerdote: ¿que está sucediendo aquí? - Atrás del sacerdote se encontraba Soledad Acosta. Hombre: (Refiriéndose a Soledad Acosta) Qué es todo esto, cómo puede ser que una mujer haya escrito esto, ustedes solo pueden dedicarse al hogar y a su familia NADA de Trabajos fuera del hogar. Soledad Acosta de Samper: Como puedes acusar a mi mamá de su propia hija, sabiendo que tu hija también tiene que ser algún día grande y va a querer ser mejor, va a estudiar, leer, escribir. Hombre: Tu sabes que los de la clase ALTA sí tenemos educación.

	Sacerdote: mujeres, ustedes deben trabajar mucho en la educación de sus hijos, economía, doméstica y nada de trabajos fuera del hogar. Soledad Acosta de Samper: No, todas las mujeres tenemos derecho y somos exactamente iguales. María (Hija del hombre) papá, ¿por qué lo haces? Las mujeres tienen derechos y yo cuando sea grande quiero ser escritora. Hombre: Hija, pero las mujeres no pueden. Maria del Carmen: Pero yo si quiero. Sacerdote: No puede ser, basta de esta discusión las mujeres no trabajan, no estudian y no son grandes empresarias. Hombre: Pero Sacerdote ellas son capaces de esto y mucho más Sacerdote: Está bien, tienen derechos (Desde este momento empiezan a tenerse en cuenta)
Stefanía Martínez: Esclava María **Tatiana Mojica: Isabel- Amante de Nicolás** **Jessica Díaz: Victoriana- prometida de Rodrigo** **Luisa Bermudez: Patricia Chismosa** **Laura Niño: Josefina-Esposa de Nicolás** **Darwin Maca- Rodrigo-Hijo de Nicolás** **Sebastián González: Nicolás**	
Adriana Barajas: Madre María Claudia **Andrés Casallas: Horacio padre de María.** **S. niño: Humberto esposo de María.** **Dahiann Villamil: María esposa de Humberto. (903)**	Maltrato a la mujer Siglo XIX Los hombre en el siglo XIX eran la ley para la mujer, ellas eran obligadas por sus padres a casarse a temprana edad, ellos les escogían sus maridos. Al casarse, sus padres la mandaban a vivir a con su marido. El hombre trabajaba, la mujer era la encargada del hogar, de los oficios y de la educación de sus hijos, ellas no tenían el derecho de trabajar o saber cosas personales de la política ni en que trabajaba el marido, prácticamente eran solo del hogar, mientras ellas se encargaban de los oficios, ellos luchaban contra el partido liberal y conservador por sus tierras. Algunas de las mujeres se daban de cuenta de su maltrato y decidían formar una vida aparte, al querer irse no todo salía tan bien como lo esperaban.
Lucía Duarte **El señor Duarte** **El hermano Duarte** **El cura** **Ramón (el amigo)** **Andrés Celis** **Kevin Enciso** **Sebastián López** **Andrey Rivera** **Sara Pulido (903)**	Lucía Duarte, una joven campesina de 12 años de Santa Fé de Bogotá, no entendía los escritos porque era analfabeta, después de la muerte de su madre, ella iba todos los lunes de mercado a la plaza a comprar alimento ya que su madre le había enseñado a ser humilde, católica y hacer labores de la casa como lavar y cocinar, pero Lucía no entendía el por qué ser así, mientras los hombres eran los principales, educados y lideres. Un día en la plaza de mercado vio a Ramón, un joven familiar del Alcalde sentado en una banca leyendo un libro, así que ella se acercó cuando vio un papel con letras en el suelo, lo recogió y le preguntó al joven que era lo que decía en el y él le mencionó los derechos del hombre, entonces le dijo que le siguiera hablando de ellos y le dijo que el hombre era ciudadano, educado, católico, militar y todo el concepto del hombre moderno, Lucía empezó a analizarlo, pero para poder seguir investigando necesitaba aprender a leer y escribir. Ella le insistió a su padre de que la inscribiera en un convento de señoritas para aprender, pero el se negaba, Lucía insistía todos los días que se había convertido en la discusión entre el Señor Duarte. El hermano en defensa del padre y Lucía el pan de cada día, el señor Duarte no soportó más y le comentó al cura.

	El cura dialogó con Lucía sobre " la mujer perfecta" , que es la mujer beata, humilde, sumisa, católica y obediente y que si estudiaba no tendría futuro y estaría destinada a ser señalada, pero Lucía tenía tan fuerte su punto de vista sobre los derechos del hombre, - Si el hombre tiene derechos por que la mujer no si es humana ¿es que acaso no tienen alma y cerebro? ¿solo nos ven como creadoras de generaciones? y ya. - Esto se escuchó en toda la plaza y empezó entre la gente, susurros, chismes y dispersión, entone el cura declara que Lucía es una mujer mala, salvaje, que no debe existir porque corrompe a las señoritas sanas, así que se decreta una persecución y sentencia de muerte a la única hija de Duarte. Lucía se asustó intentando huir y lo logra, desde ese momento no se supo de ella.
Luisa – Esposa y mesera (Remedios) **Daniel – Amigos (Bernardo)** **Mariño - Amigos de la revolución (Armando)** **Robayo – Esposo (Carlos)** **Yordi- Amigos (Roberto)**	Lo que vamos a dar a entender es el maltrato a las mujeres en el siglo XIX, contaremos como los hombres se creía lo mejor en las tabernas, como mandaban a las mujeres como si fueran esclavas, poco a poco demostraremos el comportamiento de un esposo en su hogar, detallaremos el trato de los hombres hacia las mujeres. En esa época y un poco de la actualidad, queremos dejar una reflexión de las consecuencias en las que podemos caer a causa de unas chicas o unos malos pensamientos hacia nuestra pareja o amigos. Queremos demostrar lo que en muchos casos los hombres de la épica pudieron haber pensado pero por sus ansias y necesidad de realizar actividades en las que aquellas resultaron lamentables y bien castigadas. En esta actuación vamos a ver el maltrato y el vocabulario del siglo XIX Esta historia se da en desarrollo en tres días que son de conflictos y maltratos. Primer día: La esposa tenía un día como cualquier otro día lleno de borrachos, maltratos, agresiones; ella trabajaba en un bar, desempeña un papel de mesera. Todas las tardes al terminar su trabajo de regreso a casa, encuentra a su esposo borracho casi que no se puede sostener, ella amablemente lo atiende y el con un carácter machista. En el segundo día remedios va a trabajar a la taberna, cuando llega atiende a unos borrachos, los borrachos empiezan a hablar de revolución, remedios escuchaba a los borrachos arriba:" arriba el cabildo, abajo al corona española", cuando remedios llega a su casa se encuentra a su esposo Carlos, borracho y Carlos grita fuertemente a Remedios, ella triste le da la comida y se acuesta, al tercer día Remedios va a su trabajo como camarera. Los dos borrachos hablan y se van a ayudar a la revolución, luego a remedios se le ocurre matar a su esposo, ella temblando recoge un cuchillo, espera a su esposo, cuando el llega a su casa, Remedios estaba temblando del miedo y lo ataca, Carlos como es un hombre corpulento empuja a su esposa y sin querer la mata, cuando Carlos despierta estaba en la cárcel y le cuenta a un guarda lo que pasó y el queda preso y triste. FIN
Mujer **Esposo** **Dueño de un bar** **Esclavo** **Mestizo.** **Reyes**	Se dirige una pareja de esposos y su esclavo hacia un bar, antes de que la pareja llegue al bar el dueño de este llega primero y le dice al mestizo esclavo que como han estado las ventas y el mestizo le dice muy bien mi señor, el dueño del bar se sienta en una mesa de al fondo a contar su dinero y a festejar por sus ganancias la pareja, la pareja de esposos llega al bar con un recado de la realeza española con el fin de cumplir su campaña política, al entrar el mestizo detiene al esclavo y el español se devuelve y le dice al mestizo ¿qué pasa? Yo pago por

Bustos Omar Carvajal Garzón Lucumí	él, el mestizo le dice: Señor en este bar no se permiten negros, el dueño del bar se levanta de su silla y dirigiéndose a la puerta de dice al español ¿qué pasa?, el español le dice: ¿es usted el dueño de este bar?
Clase alta: Isabella (Valentina)- Clemencia (Camila). Clase media: Juliana (Laura)- Anaí (Melissa) Clase baja: Juana (Jennifer)-Vicky (Wendy)	Todo empieza en pleno siglo XIX, cuando las mujeres no poseían igualdad de derechos, las mujeres de clase media, alta y baja se sentían abatidas por el trabajo doméstico y ellas buscaban una manera de rebelarse, así que decidieron juntarse para empezar un revolución y que los hombres las tomaran en cuenta. Las mujeres de todas las clases se reúnen para dialogar y dialogar su punto de vista acerca de su falta de educación y empiezan a formar un movimiento de mujeres para lograr que les den una educación y algunas mujeres empiezan a ocupar puestos que antes no podían y el gobierno les molestó eso , entonces formaron un plan para darle educación a las mujeres pero con segundas intenciones y entonces las mujeres pensaron que si les habían dado el derecho a estudiar y que con estos estudios lograrían ser mejores personas pero en realidad fue educación para ser mejores esposas y a tenerlas sometidas por más tiempo y empiezan a hacer conventos de educación para mujeres, ellas estaban muy contentas pensando que por fin serian educadas para liderar, pero estaban equivocadas solo cayeron en un plan del gobierno.
Gisell Rincón: José asunción padre. Andrés Casallas: Padre de Elvira. María Roa-Camila Almario-María Bermúdez: Chismosas. Zareth Rubio: Elvira	"HISTORIA DE ELVIRA" Cuentan que en la historia existió una mujer que creó una "independencia" para las mujeres, nombrada y llamada en pleno siglo XIX como Elvira Silva Gomez. Ella con su tío vivían y en gran parte estaban de manera humilde en su provincia. Ella tenía un gran conocimiento sobre las ciencias sociales, gracias a que en su familia la habían educado para el crecimiento mental. Elvira aunque falleció a temprana edad, dejó gran motivación para las mujeres, fue una mujer ejemplo a seguir. Para muchas tanto por su físico, sabiduría y forma de tratar a los hombres. Era una mujer de la cual hacían rumores, todo el tiempo era una mujer la cual abandonó desde muy pequeña, una mujer a la cual su padre falleció a los 6 años y desde allí quedo viviendo con su tio, una mujer "pedida "por los hombres, una gran mujer. 1era escena: **José** : Elvira, te necesito en este instante en la cocina. **Elvira**: Padre, deme un momento que estoy terminando de barrer y arreglar la casa, esperando a la llegada de mi tío. **José**: Hazme el favor de apenas llegue tu tío, lo atiendes y le das todos los cuidados que el necesite por favor. **Elvira**: Si, padre. (llega José asunción) **José**: buenas tardes Elvira ¿cómo has estado? **Elvira:** muy bien tío y tú? **José:** muy bien, agotado y cansado, pero muy bien, sírveme un vaso de agua por favor. **Elvira:** Dame un minuto (Le dio un beso en la frente y fue a darle su vaso de agua). **Chismosas:** Esa mujer, esa tal Elvira, es tan niña y metida con ese viejucho de su tío.

ANEXO D
CARTELES DE LA CARRERA DE OBSERVACIÓN

Integrantes	APORTE – CARRERA DE OBSERVACIÓN
Steven Andrés Vuelvas- Grupo 8	En una democracia donde la relación de poder es asimétrica, nace un movimiento de mujeres en contra de la violencia y discriminación en el cual su objetivo es la emancipación del poder de los hombres, ya que ellas quieren la igualdad de sindicatos ya que aparte de ser madres, profesoras, jefas, doctoras, etc., quieren que su palabra sea válida en las decisiones tomadas siendo parte de la política para la equidad de ambos géneros.
Paola Moreno Daniela Patiño Jenny rojas Andrea Ceballos María José Sierra. 904	Los movimientos de mujeres se crearon para obtener emancipación y poder obtener participación política activa ya que ellas vivían dentro de la violencia y una política asimétrica. Las feministas consiguen el derecho a ser trabajadoras, sin embargo sigue la discriminación salarial, las familias de ellas estaban en riesgo, ya que estaban vinculadas en movimientos feministas. Las mujeres alcanzaron carreras universitarias donde estudiaban cosas que tuvieran que ver con el hogar y la educación, por ejemplo sería maestras y/o doctoras. Las relaciones de poder no fueron muy equitativas, ya que las mujeres no obtenían cargos altos, aún con democracia.
Valentina Burbano Daniela Mateus Laura Aguja Ivon Arcila Jhon Cruz 904 – Grupo 5	MUJERES COLOMBIANAS MAESTRAS Y TRABAJADORAS CON AUTORIDAD Y LIDERAZGO EJERCIENDO SUS DERECHOS.
Grupo 3 - 904	Durante el siglo XX, fue un periodo de violencia porque las relaciones de poder eran asimétricas debido a la participación política de las mujeres (voto). Por medio del movimiento de mujeres, se logró los sindicatos, mujeres, maestras cabeza de familia una emancipación.
Mariana Mora - 904	*Aspectos Sociales y políticos de las mujeres en Colombia siglo XX y XXI:* Aún se mantiene la desigualdad de géneros, el feminismo aporta la "conciencia" en la lucha de las mujeres y constituye su parte más activa. Aumentó la esperanza de vida al nacer para los dos géneros, es más marcado para la mujer.
Paula Sánchez R Ana María Quintero Diana Orduña Jessica A Rueda Grupo 3	DESIGUALDAD: Desde el lenguaje, hasta la violencia física, el movimiento de mujeres ha sido vulnerado por el patriarcado en una especie de síndromes llamado "paredes de vidrio" que consiste en que las mujeres solo servían para labores domésticas dejando a un lado su participación política en minorías asimétricas a los hombres.
Wendy Aranda Jennifer Díaz Laura Romero Valentina Ruiz Melissa Giraldo Camila Ángel 903 – Grupo 5	Las *trabajadoras* de *familia* y *maestras*, buscaban *emancipación* de *violencias* con *movimientos de mujeres* y *participación política* contra el *patriarcado* gracias a *sindicatos*.
María José Bermúdez. Camila Almaro Felipe Casallas María F Roa Zareth Sofía Rubio Gissell Camila Rincón. 903 Grupo 2	*MUJERES SIGLO XIX* Mujeres que luchaban por el poder, el derecho de elección y la democracia. Por una participación política como María Cano, lideresa social y política Colombiana, patrocinada y ayudada por familias y maestras las cuales luchaban por la equidad e IGUALDAD GÉNERO. Trabajaban por el hecho de emanciparse negando la violencia, mujeres que ejercían el derecho al voto (por primera vez en 1954). Logrando relaciones de poder femenino de una manera simétrica.
Juan José Castro	La violencia hacia las mujeres tanto trabajadoras, maestras y madres provocó

Eybar García Dilan Diaz Julian Bedoya Astrid Marín Gabriela Tejedor Danna Clavijo 903	la formación de sindicatos y la emancipación hacia el patriarcado y el movimiento de mujeres, hacia la participación política y las relaciones de poder entre hombres y mujeres.
Daniel Mariño Daniel Guevara Brayan Robayo Yordi Sánchez Luisa Castañeda Grupo 8	Las mujeres igual que los hombres tienen los mismos derechos y los mismos deberes, ellas también fueron y son maestras que pueden transformar la vida social, otro ejemplo sindicatos que se base en la democracia de sus derechos, ellas han ganado la participación política. A través movimientos de mujeres contra las violencias. Una familia encabezadas por ellas (fue también) pero han sido diferentes pueden ser trabajadoras, asimétricamente a los hombres.
César Lucumí Jonathan Garzón Darwin Hoyos Kevin Bustos Omar Carvajal	Las jóvenes maestras y trabajadoras serían las líderes del movimiento de mujeres ante el patriarcado y las relaciones de poder, dispuestas a soportar las violencias, sus familias estarían en la participación política.
Sebastián López Sara Pulido Andrey Rivera Kevin Enciso Andrés Celis 903 Grupo 7	La violencia a la mujer ha estado en la familia, ha cambiado pero sigue habiendo agresión física y psicológica. En el siglo XX se caracterizó el movimiento de mujeres por la emancipación de no poder sufragar y reconocer derechos de las trabajadoras y después reconocer el derecho de hacer sindicatos con el propósito de luchar y mejorar la calidad de vida. Al ocurrir esto, pudieron a través del voto participar en la democracia. Después se fortaleció la lucha por la participación política y eliminar la asimetría en las relaciones de poder.
Adriana Barajas Sebastián Niño Dahiann Villamil 903 – Grupo 6	El movimiento de mujeres trabajadoras, no tenían participación política, relacionadas del poder en la democracia, sindicatos y emancipación. Y la violencia hacia la mujer era como muy manipuladas.
Michel Camargo 904	*El modelo femenino del siglo XX* “ Pagar con el bien siempre y jamás con el mal: no, jamás con el mal, ¡¡ yo insisto sobre este punto, porque la mujer tiene tantos medios de hacer el mal cuando quiere !!, tiene tantos recursos para vengarse y sembrar espinas en el camino cuando su corazón está ulcerado. La mujer fuerte y su continuación, la mujer piadosa son libros del siglo XIX, explicando las miles de formas de una mujer para vengarse del hombre”

ANEXO E
FICHAS PARA LA PRESENTACIÓN DEL NOTICIERO

Integrantes	¿Cuáles noticias vamos a trabajar? (al menos cuatro explicarlas)	¿a qué época corresponden? (presentar un contexto)	¿Cuál es la relación de las noticias con la historia de las mujeres en Colombia?	¿Cómo las vamos a presentar? (un noticiero teatralizado, un video, un apoyo power point, secciones…)
Daniela Mateus- Constitución de 1991 Laura Aguja- Toma del palacio de justicia. Ivón Arcila- Armero, Valentina Burbano- Colombia en el siglo XX John Cruz- Narcotráfico.	Colombia en el siglo XX -Armero - Toma al palacio de justicia -Narcotráfico -Constitución de 1991	Se presenta principalmente en el siglo XX tratando de diferente temas sucedidos tales como la violencia, el machismo y también los avances de la época tomando siempre en cuanta las diferentes fechas de estos acontecimientos desde 1973 a 1993.	La relación es que en este tiempo y desde siempre ha existido el machismo y la falta de oportunidades a las mujeres, por lo cual profundizaremos la situación de las mujeres en "los conflictos sociales y la situación de la mujer" y en los principales problemas que afrontó Colombia en el siglo XX.	Presentamos un video hablando de los diferentes temas del noticiero, teniendo en cuenta su respectiva presentación, introducción, información e imágenes claras terminando con un breve resumen del tema principal el cual es la mujer en el siglo XX.
Paula Vanessa Sánchez, - presentadora y dramatización. Diana Orduña- Dramatización y reportera Jessica Rueda – Dramatización Ana María Quintero- Reportera y dramatización.	-Lucha por el voto de la mujer, pro la señora María Correa (1957). -Manifestaciones por las mujeres (Lucha de sus derechos). -Muerte de Pablo Escobar (1993)	Este noticiero pertenece a al siglo XX, tanto la lucha por las mujeres tanto la muerte de Pablo Escobar.	Las noticias están relacionadas con la mujer, ya que se muestra la lucha y la posición de las mujeres Colombianas en aquella época.	Noticiero **NRP** (Noticiero Regresando al Pasado) Noticiero por obra de teatro. -Presentación -Entrevista -Informe. -Dramatización.
Geraldine Vergara, Thania Suarez, Marlon Gómez, Elisabeth Calderón	Día de la mujer- como surgió ese día. La Pola, su vida, Policarpa Salavarrieta sobre la primera mujer que puso la ley para que las mujeres puedan estudiar, la vida cotidiana de ellas antes de hoy en día.	Día de la mujer, fue más o menos entre el siglo XIX y XX. La Policarpa Salavarrieta entre el siglo XIII (1769 – 1817) la ley se propuso en 1933 y fue aceptada en 1934. La vida cotidiana	Pues el noticiero solo se va a hablar de mujeres que fueron valientes y capaces de dejar historia a través de su lucha demostrando que si se puede y gracias a ellas hoy en día se ve	El noticiero se va a realizar por medio de (Power Point), donde se hablará cada tema que corresponde a cada integrante del grupo, será presentado por secciones

		de la mujer, siglo XIX Y XX.	un cambio a diferencia de antes	
Andrés Celis (periodista) Kevin Enciso (presentador y deportes) Sebastián López (periodista) Sara Pulido (Sección de moda y entrevistadora) Andrey Rivera (Entrevistado – Gustavo Rojas Pinilla)	-El voto femenino (el primer voto de la mujer en 1957) - Entrevista de Gustavo Rojas Pinilla (opinión del presidente) -Deportes (carreras de caballos) -Moda (Mostrar vestuario de la época de la mujer y sus restricciones).	Siglo XX, Gustavo Rojas Pinilla llega a la presidencia a través de un régimen militar, aprobando el voto de la mujer para obtener más votos a su favor.	El punto de vista se la sociedad hacia la mujer y lograr la participación en la política y el poder, pero se logra con segundas intenciones, no por destacar a la mujer, sino para respaldar a una elite.	NOTICIERO TEATRALIZADO: Secciones: -Titulares -Mujer sufraga -Entrevista a político -Deportes. - Moda.
César Lucumí (Entrevista a uno o dos ancianos) Jonathan Garzón (Encuesta a los ancianos) Darwin Hoyos (Grabación y entrevistas) Kevin Bustos (Opiniones y testimonios) Omar Carvajal (Entrevistas a Jovenes)	Testimonios de las mujeres de la tercera edad sobre varios aspectos como trabajo, acontecimientos, maltratos, etc.	Siglo XX: Explotación a la mujer, narcotráfico y política, religiones.	La explotación de las mujeres en el hogar, los traficantes abusaron o acosaron a las mujeres en aquella época la iglesia era poder sobre la mujer	Por vídeo vamos a grabar a viarios ancianos hacer entrevistas, tener opiniones, encuestas a los jóvenes.
Juan José Castro Eybar García Dilan Diaz Julian Bedoya Astrid Marín Gabriela Tejedor Danna Clavijo	1) En 1985 toma del palacio de justicia 2) Guaduas, 26 de enero 1795. 3) Santa Fe de Bogotá, 14 de noviembre de 1817 (Nacimiento de Policarpa)	Siglo XVIII	Las mujeres eran discriminadas y no se tenían en cuanta en la política.	Noticiero teatralizado Describiendo cada una de las noticias.
Daniel Mariño Daniel Guevara Brayan Robayo Yordi Sánchez Luisa Castañeda.	-Masacre de las bananeras (María Cano). - La voz del pueblo "la mujer" XIX	Las épocas que vamos a representar son siglo XIX y XX con representaciones en imágenes, el noticiero vamos a presentarlo en	Vamos a ver la violencia contra ella en las secciones representadas en diapositivas y textos comprobados e investigaciones.	Vamos a presentarlo por apoyo Power Point y lo vamos a presentar teatralizado

		vivo con estas diapositivas en el televisor.		
Camila Angel **Wendy Aranda** **Jennifer Diaz** **Laura Romero** **Valentina Ruiz** **Melissa Giraldo**	-Noche septembrina -Sociedad socrata parlamental (SSP)- -Juicio de Santander. - Muerte de Bolívar. En la conspiración septembrina nos cuentan cómo le querían hacer un atentado al libertador el 25 de septiembre de 1828 por los opositores de la Gran Colombia, la SSP quería ejercer la muerte del libertador.	En las épocas de 1800 exactamente en 1828 en la Gran Colombia Peruana. El 27 de agosto de 1828 la SSP declaró una dictadura.	Las mujeres siempre han tenido muchas restricciones a lo largo de los años y es muy importante documentar también sus buenos logros. Aquí destacamos el papel de Manuela Sáenz quien fue la que salvó al libertador de su muerte.	Un apoyo en Power Point con explicación sobre el tema.
Mariana Mora **Angie Carreño** **Michelle Camargo** **Stiven Buelvas** **Julian Rojas** **Cada integrante traerá información sobre su tema.**	Unas son las de Policarpa Salavarrieta, su vida personal, las mujeres en la independencia, hechos importantes de la independencia, hechos importantes de Policarpa. Con estas noticias queremos dar a entender que las mujeres fueron muy importantes para la independencia.	A la época a la que corresponde le noticiero es terminando siendo un largo procesos pero hasta que estalló con la revuelta por el florero de Llorente el 20 de julio de 1810.	La relación que hay entre ambos (Independencia y mujeres) es que podemos ver la participación de las mujeres peleando por sus derechos su libertad y dignidad, lo cual era un tabú para su época, rompiendo los esquemas equivocados sobre la mujer.	Lo vamos a presentar por medio de un video, salen dos personas presentando la noticia y dando la introducción, conectores y conclusiones. los demás mostrarán videos en los cuales dan sus opiniones frente al tema.
Maria José Bermudez- Reportera. **Camila Almaro- Presentadora de noticias principales.** **Felipe Casallas- Deportes del siglo XX** **María F Roa- Testigo.** **Zareth Rubio- Presentadora de noticias principales.**	Toma y retoma del palacio de justicia. El M-19 cerró con 350 rehenes entre estos hay magistrados, concejales, servidores públicos y empleados, el gobierno reacciona con violencia, más conocida como operación Nariño.	6 de noviembre de 1985, siglo XX	se puede observar un poco de machísimo porque las mujeres se dedicaban a labores del aseo, secretarias, en cambio los hombres, tenían buenos trabajos que se nota la desigualdad de género.	Se presentaría como noticiero de última hora y teatralizado
N.N **Cada integrante tiene**	Política en las Mujeres en Colombia. 1) Mujeres en la	Corresponden al a época del siglo XIX hasta la	La relación de la noticia con la historia de la	Tomamos dos opciones en cuenta: secciones, tema de

como responsabilidad traer vestuario de acuerdo a su tema y época, escenografía, cámara y computador	política, siglo XX y XXI. 2) Queremos a las mujeres en la política, pero no apoyamos a la democracia. 3) Sindicatos feministas. 4) El rechazo políticamente. 5) Mujeres destacadas en la política.	actualidad	mujer en Colombia es que ambas hablan de una forma cronológicamente sobre los derechos entre esos "política" que se le han sido vulnerados por el machísimo que existía y aún existe respecto a la participación de la mujer en distintos aspectos como lugares.	cada integrante, adecuado al siglo o época.
Noticiero: Tras la verdad **Paola Andrea Moreno Prieto- Violencia hacia la mujer.** **Jenny Paola Rojas Jiménez –lucha de los derechos de la mujer.** **Andrea Ceballos Calderon – Matrimonio.** **Daniela Patiño Salvador- Política.** **María José Sierra V- presentadora.**	1) Violación y maltrato a la mujer- feminicidios. 2) Creación y avances de las organizaciones feministas. 3) Mujeres en la política. 4) Matrimonio de la Mujer.	1) Siglo XXI 2) Siglo XX y XXI 3) Siglo IXI y XX 4) Siglo XX	Son muchas las mujeres a través de la historia colombiana que han reclamado sus derechos. Son pocas las mujeres que participan en política y aún son más pocas las que escogen por un mandato machista. Como las mujeres eran obligadas a casarse con hombres mayores, pertenecientes a familia de clase alta	En un video realizado en Camtasia Estudio 8, donde se refleja la trascendencia de la mujer más una presentación en vivo.

ANEXO F
EVALUACIÓN ESCRITA

Estudiante	**Pregunta 1:** Como método de enseñanza y aprendizaje ¿cómo le pareció el proyecto?	**Pregunta 2:** ¿En que cambió su visión de las ciencias sociales?	**Pregunta 3:** ¿En que cambió su visión de la mujer?	**Pregunta 4:** ¿Por qué cree que mujeres y hombres tienen diferentes roles en la sociedad?	**Pregunta 5:** ¿Cómo mejoraría el proyecto?
Aguja Villamil Laura Cristina	Pues los proyectos viendo, nos enseñan de Colombia en el siglo XX, sabemos que Colombia tuvo unos días de terrorismo como cual el palacio de justicia – 6 de noviembre de 1985, cuando los guerrilleros del M-19 asaltaron el palacio a Sangre y fuego, la pobreza nos enseña que miles de personas necesitan ayuda pero al parecer no hacen lo posible para ayudarlos. Pocas de las mujeres se han lanzado como alcaldes "como Clara López" entre otras, pero le hecho de que sean mujeres, no tienen que planchar ropa o encargarse de la casa, son mujeres pero ellas también pueden politiquiar. También el agua, el gasto del agua que toda persona desperdicia, le hecho de lavarse las manos, lavar ropa, la loza, hasta cepillarse, no es desperdiciarla porque entre más tarde esto puede ser sequía.	Mas que todo fue mi visión en la historia, viéndolo así la historia ha cambiado bastante, el hombre que siempre fue hombre y que en algunos caso cuando el hombre cambio la historia fue gracias a la idea de las mujeres o porque ellos salvaron las vidas de algunos personajes que marcan historia como Simón Bolívar, se salvó de muchos atentados gracias a Manuelita Saenz, mejor conocida como la libertadora del libertador.	La mujer en el aspecto, que la mujer no siempre quería ser la típica ama de casa, quería estar al frente de una batalla arriesgando su vida sin importar lo que dijera la sociedad en ese tiempo también cuando luchaban lo hacían por algo valiosos para algunas mujeres como por ejemplo sus hijos y ellos no querían que sus hijos fueran gobernados por un rey, querían verlos libre sin ningún sometimiento al poder.	Tiene diferentes roles porque el hombre siempre es el más suertudo y tiene mayor astucia como tal se puede decir que por eso el hombre tiene que hacer los trabajos pesados, mientras que la mujeres tiene que ser delicada, tiene que estar en la casa pendiente de sus hijos y de las cosas que toca hacer como el hogar y en algunos términos el hombre ha sido machista y la mujer siempre ha peleado por sus derechos.	
Arcila Ivón	Me pareció algo muy bueno ya que nos hace recordar sobre la historia de antes y lo importante que fue para todos nosotros esas historias además nos	En mucho ya que descubrimos cosas que no habíamos conocido o no habíamos visto en una clase de sociales, cambio en que me pude	En nada, siempre he tenido ese interés de defender al as mujeres ya que soy mujer y no me parece justo	Porque así se acostumbró desde la antigüedad, que si las mujeres tenían solo que cuidar niños y hacer los deberes de la casa, por eso	Yo diría que hablando más de sociales, de la actualidad no solamente en la historia de los antepasados

	ayuda a comprender los diferentes tipos de grupos de trabajo ya que todos ayudaron en una partecita para que todo saliera muy bien y poder presentar el proyecto bien a pesar de que en algunos grados no se les facilitó hacerlo gracias a que no tenían como los recursos como un computador o internet como para que se pudiera hacer en video y presentar algo muy bueno para aprender sociales.	dar cuenta de cómo se creó todo y como evoluciono el mundo en el tiempo hasta ahora como las cosas avanzaron en tanto tiempo desde la forma de tratar a una mujer hasta la forma en que la tratan hoy en día. Algunas cosas nunca no han avanzado o como cambiado nuestras costumbres.	como nos tratan hoy en día, anteriormente no era que las trataran muy bien pero no había tanta violencia como hay en este tiempo , no había tantos homicidios o tantas mujeres muertas porque a nosotras nos acostumbraron a que teníamos que ser sumisas, a que las madres que teníamos que cocinar para ellos, trabajar para ellos, estar siempre para ellos ¿porque ellos no pueden cocinar para nosotras o hacer lo que hacemos las mujeres por ellos?	nunca ha estado una mujer es buena en la presidencia porque los hombres son muy machistas para permitir que una mujer gobierne todo un país o una ciudad. Los hombres en cambio siempre van a estar por encima de las mujeres que porque ellos son los que trabajan por eso ellos son más importantes y no es así.	sino también de la actualidad, también haciendo como reportajes a personas, preguntándole como pudo influir su historia o su vida en la antigüedad o preguntarles si les gustaría que el presente fuera como el pasado, tener más base para un buen noticiero o un buen reportaje, mucho más tiempo para poder editarlo y arreglarlo y presentar algo bueno.
Beltrán Guzmán Angélica María	El método de enseñanza y el aprendizaje me pareció una forma práctica para aprender sobre sociales, hicimos que la lectura no fuera aburrida sino dinámica y con esto nos permitió de una u otra forma sentir cada suceso que fue impactante pero que yo no lo creía importante, el proyecto fue muy bueno ya que pudimos reunir diferentes ideas y opiniones de cada alumno para poder realizar un acontecimiento histórico de gran importancia, pudimos reunir y sentir la historia tuvimos gran variedad de ayudas tanto materiales	Cambio mi visión de la historia en que antes pensaba que pues si sabía que existía el machismo pero no sabía que eso era tan importante que una mujer en realidad es muy importante en la historia y para la historia, no sabía en si sus comienzos que tuvo la mujer como la educación el voto , la política, y mujeres esclavas, en si hemos tenido el concepto de que los “héroes” eran los hombres, pero los “ héroes” son mujeres que en sí han tenido que sufrir o pasar por muchas cosas peores que las que hombres han tenido que	Cambió mi visión de la mujer ya que con lo anterior dicho no pensé que la mujer es o fuera muy importante en la historia, pude ver como en el país y en otros países todos somos machistas, antes tenía el pensamiento de que las mujeres debíamos ser tratadas como mujeres, peros ser tratadas así no implica que nos pongan a hacer cosas de personas esclavas y que merezcamos el mismo respeto que le estamos dando a los hombres, que no	Los hombres y las mujeres tienen diferentes roles en la sociedad y a las mujeres las ven como “signos de maternidad” y a los hombres como “grandes abogados” pero no es así por esta sociedad machista pretenden que no podemos hacer nada, pero lo cierto es que las mujeres son unas guerreras al tener que soportar un parto, tener que aguantar tanto egoísmo hacia ellas, tener que hacer más que sus obligaciones, la mujer es una gran representación ante el mundo.	Yo mejoraría el proyecto teniendo ayudas tecnológicas como videos, ayudas literarias como imágenes o lecturas que muestren la realidad de la mujer, sería bueno tener una ayuda teatral para mostrar y evidenciar todo y cada hecho de los años pasados para que hoy en día nos sirvan de mucha ayuda.

	como tecnológicas, fue bastante duro ya que tuvimos poco tiempo, también eran varios trabajos pro reali.zar pero fue bueno ya que de cada trabajo podríamos sacar o proponer una idea para realizar y completar un proyecto.	enfrentar, que la mujer la ven como trabajadora de oficios varios pero en sí lo que nos quiere decir es que esconcen lo que realmente pude ser capaz de hacer una mujer y lo importante que puede aportar en la sociedad, pero lo cierto es que esta sociedad es machista.	debemos dejar que nuestro derechos se sigan vulnerando y que muchas mujeres dieran la vida para que esto se pueda cumplir, es una historia, una historia que marca la vida de ahora las mujeres luchemos por algo que realmente somos y no como nos ven.		
Bermúdez Luisa Fernanda	El método de enseñanza en sociales de este periodo me pareció bueno porque nos concentramos en el tema, aprendimos de los que vivían en ese tiempo aunque no hubo mucho tiempo para desarrollar el proyecto como lo teníamos planeado se hizo lo que se pudo, cada estudiante dio su diferente punto de vista en el noticiero, cada uno hablaba de lo que le interesaba, se hizo de manera cronológica y nos permitió ver como esos pequeños cambios y de gran interés para el conocimiento de nuestra historia y mujeres, fue una forma muy dinámica de desarrollar cada actividad que las profesora nos ponía.	Cambió mi visión de en que no pensaba que hubiera tanto machismo, sí sabía que las mujeres no podían hacer ciertas actividades, no sabía de los trabajos que ellas no pueden desarrollar como era la política, educación, etc en la historia hablaban de por sí solo de los hombres como si ellos fueran los héroes y no habían mujeres que podían desarrollar esos cargos y también ser historia, pero con el tiempo ya todo cambió, ya las mujeres tienen más conocimiento.	La visión de la mujer en mí cambió en que la mujer ha creado y se ha desarrollado con el don de ser delicadas, aseadas y sobre todo maternas, en que antes ellas no podían decidir por sí mismas ahora sí y tienen derecho a decidir por sí mismas, también me deja una enseñanza de que no siempre tienen que depender de un hombre.	Creo que las mujeres y los hombres tienen diferencias en la sociedad debido a que en mi parecer las mujeres tienen más capacidad que los hombres con el simple hecho de que nacen con el don de ser mamás en cambio en el rol del hombre ellos están hechos más que todo para trabajar, estos dos personajes son muy diferentes en todos los sentidos.	El proyecto en sí fue bueno pero hubiera sido mejor si hubiese habido más tiempo y si los grupos se hubieran comprometido más con el trabajo, también era mejor que cada grupo también el noticiero todos debieron haberlo hecho con el televisor en vivo, pero los dos eso se veía muy desorganizado.
Bonilla Paula Andrea	Pues me pareció que estaba muy interesante por algunos grupos, también hubo algunos que no se presentaron todos para que las cosas fueran más	Pues los noticieros que vimos en los videos fue que uno de mujer tiene que ser muy fuerte para muchas cosas como por ejemplo del trabajo que las mujeres tenían que	Pues cambiaron sus derechos, surgió la libertad en ellas, tienen derecho al respeto a poder votar, tienen un pago como el de los hombres,	Hay mujeres que son más ordenadas que los hombres también en la forma de vestir que son más inteligentes, más trabajadoras recientes para la	Pues no sé cómo porque nuestro grupo no trajimos el proyecto final, pero yo por lo que vi yo mejoraría le proyecto como

	interesantes para poder aprender mucho más y también fue un proyecto muy bueno para aprender muchas cosas para poder ser un noticiero más aprendido para poder entender bien de qué nos querrán hablar o porque caso a mí se me pareció muy interesante porque lo que no se entiende se puede ver en los videos como lo hicieron los compañeros de enseñarnos los noticieros como eran como tenían que ser.	trabajar en la casa, si trabajaban no les pagaban que todo tiene que ser igual para el hombre y la mujer que si el hombre trabaja la mujer también no le veo nada de raro que una mujer se quede en la casa con los hijos y el hombre, trabaje el hombre también tiene derecho de cuidar a sus hijos todos tenemos derecho a todo.	disminuyó la violencia para ellas la mujer logra más visibilidad laboral y sindical como la SALUD y la EDUCACIÓN. Que nosotras las mujeres seamos más liberadas con la sociedad o que podamos tener una mejor educación como por ejemplo el trabajo el poder de cada uno, tener respeto por las mujeres que no golpearlas, no maltratarlas tenerles cariño y amor.	educación secundaria las mujeres matriculadas superan a los hombres que también tuvieron el derecho de votar también tuvieron que ser muy fuertes para las cosas que venían las mujeres tenían que solo encargarse de sus hijos y del hogar que las mujeres son más respetuosas que los hombre que son más trabajadoras también tiene su forma de ser.	más información más entendimiento poder mejorar un poco más el proyecto de las noticias, tener en cuenta la información que nos daban para entender pues los demás grupos estuvieron muy bien como manejaron los videos, como las niñas hicieron el noticiero con sus propias palabras no lo hicieron con video fue muy interesante porque se pude ver en la forma en que lo hicieron.
Buelvas Prasca Stiven Andrés	Me pareció entretenido ya que es una manera distinta de aprender además de ser más didáctico ya que la manera convencional de aprender es leyendo y escribiendo pero al hacerlo con métodos de actuación, teatralización y haciendo un noticiero para lo cual teníamos que investigar y aprender, también al ver el lado de la historia por el lado de la mujer nos damos cuenta que el machismo desde el comienzo de la historia y la evolución de la mujer en cuanto a la participación en tanto a lo político, cultural , académico entre otros y también al poder	Creo que me he dado cuenta que vivimos en un mundo machista y discriminatorio, y también aprendimos que hay muchas ciencias sociales además que no es nada nuevo en el mundo ni en el país ya que desde el comienzo de la historia mediante textos, vídeos, investigaciones y explicaciones vistas en clase podemos ver la importancia de las mujeres en la historia, pero aunque son importantes al parecer los hombres no tienen en cuanta eso ya que se sigue discriminando a la mujer de manera ilógica ya que sin	He podido ver que la mujer ha tenido que pasar por mucha discriminación y maltrato para poder llegar al punto de la libertad que tiene actualmente aunque todavía no es suficiente, es bastante el cambio que ha tenido ya que antes era maltratada psicológica y físicamente a causa de los hombres ya que pensaban que la mujer solo servía para los oficios de la casa como limpiar, cocinar, criar niños etc pero hemos podido ver qué no es así ya que	Creo que tenemos una idea equivocada ya que creo que no deberían ser roles para cada sexo ya que los hombres pueden criar niños, obviamente no alimentarlos pero después de la edad de no tomar teta y también creo que las mujeres pueden hacer lo que hacen los hombres ya que ellas pueden trabajar y hacer todo lo que un hombre hace por eso pienso que no debería haber una idea de roles.	El proyecto se manejó muy bien y creo que podría ser mejor o bueno que iba a ser mejor pero a causa de tiempo y dedicación no se terminó de una manera buena pero creo que lo que mejoraría sería más dedicación de los compañeros y tener más tiempo pero en sí el proyecto fue bueno y creo que no tendría nada por mejorar ya que tiene todo lo que nosotros queríamos hacer.

	nosotros investigar libremente tenemos más la iniciativa de buscar e investigar mucho más	ellas no somos nada.	a partir de buenas madres son muy buenas en todo lo que hacen.		
Burbano Erazo Valentina	En el poco tiempo que llevo he aprendido la evolución que hemos tenido desde ciertas épocas, este proyecto es la demostración del esfuerzo y dedicación que hemos tenido. En este proyecto aprendí sobre la evolución de la mujer, como eran tratadas, su educación, su situación sobre la religión, el matrimonio la familia y las vidas pasadas. Por tener esas historias de vida claras podemos hoy comparar a las mujeres que se encargaron de darnos la libertad hoy. Hoy le doy gracias a nuestra profesora por el aprendizaje en este año que aún yo siendo nueva aprendí grandes y valiosas cosas.	Yo en un principio no tomaba la importancia de la historia de Colombia y del mundo, pero empecé a entender ciertas cosas de la actualidad y empecé a entender que las cosas del pasado influyen mucho en la historia actual y a entenderlas con sociales. Entiendo que el machismo no es de ahora y que anteriormente el machismo dominaba las mujeres de la historia y que hoy en día no hay comparaciones de cómo era antes el mundo. En resumen pienso que la historia es de gran importancia para la actualidad porque gracias a la historia entendemos los comportamientos de hoy y gracias a la historia y a las mujeres y hombres de ella existe un hoy.	Cambio totalmente como lo dije anteriormente yo no tomaba en cuenta la historia para nada, hoy entiendo las dificultades que ellas luchadoras tuvieron que superar para que Colombia y que el mundo sea lo que es ahora. Cabe resaltar que aquellas mujeres fueron grandes luchadoras e influyeron mucho en la independencia, en las guerras, en las luchas en todo, así fuera como madre como esposa o como guerrera la mujer marcó la historia en Colombia y en el mundo y lo sigue marcando.	Porque desde la historia se ha inculcado esto. Quiero decir desde la historia las mujeres se dedicaban al hogar y los hombres a trabajos de cualquier tipo o a las guerras que se daban en estos tiempos. Gracias al esfuerzo y lucha de algunas mujeres de la época hoy observamos muchos avances, las mujeres pueden obtener empleos iguales que los hombres, sin embargo los hombres siguen siendo elección principal para algunas personas.	Los proyectos se podrían mejorar con más tiempo de preparación y mucho más tiempo de conocimiento, para así poder obtener un noticiero mucho más preparado y con ideas más claras sobre los temas tratados en los periodos. El proyecto se puede mejorar desde el núcleo de cada grupo, con más dedicación y esfuerzo lograremos lo prometido.
Calderón Pinilla Elizabeth	Me pareció chévere el proyecto porque tenía varios métodos para poder hacerlo, pero bueno el grupo tenía buena información pero casi no aprendí más al fondo y pues faltaron grupos por participar aunque me dí cuenta que el proyecto no era tan	Cambió en que me centralicé más hacia las sociales. Cada tiempo que pasa lo que se pensaba de la mujer ha empezado a cambiar un poquito, que ha habido grandes heroínas que han hecho la diferencia	Como decía mi compañera una de las integrantes del grupo: antes las mujeres no tenían el mismo derecho que el hombre, se creía que ellas solo servían para el hogar y si quería trabajar era de	Tienen diferentes roles porque años atrás las mujeres han sido las jefas del hogar, multifuncionales por decirlo así en la sociedad. Siempre somos influenciados hasta por medios de comunicación, hasta se ha visto	Mejoraría si hubiésemos tenido mejor preparación pues hubo grupos que lo hicieron bien pero en mi grupo pero en mi grupo faltó estar de acuerdo con el trabajo y pues

	fácil y pues aprendí como se hace el noticiero participar se me hizo un poquito complicado pero me gustó bastante lo que se hizo en clase, me gustó el trabajo de los compañeros pero hizo falta del tema.	en este tiempo al de antes la mujer era como solo del hogar como se ha visto no solo para eso obviamente también para otras cosas; será que alguna vez podrá desaparecer esa forma de pensar ya que todos somos iguales solo que somos de distinto sexo.	obreras textiles, cosas de costura pero porque era así no algo como la política o algo así en este tiempo se ha cambiado la forma de pensar pero aún falta.	en las religiones cambió el rol del hombre ese de ser trabajadores, responsables, bueno antes porque hoy en día ya no es así ahora la forma de ellos es de ser como perros a cambio se ve una mujer de esa manera ahí es de lo peor aunque ya no son solo los hombres trabajadores sin hombres y mujeres.	personalmente me faltó saber, memorizar ya que los nervios no me dejaban tener mejores resultados como el escenario y explicar mejor no sé qué me pasó pero me hubiese gustado que fuera hecho en videos ya que me parece mejor así.
Camargo Archila Michel	El proyecto como método de enseñanza y aprendizaje me pareció muy bueno e interesante ya que no es una manera muy común, porque capta la atención de todos al ver lo diferente, dando a conocer nuestro propio punto de vista, dando nuestra ideología y forma de pensar, al mismo tiempo es divertido y no aburrido o monótono como los demás proyectos en los cuales es solo escribir y recitar lo que está escrito en los anteriores trabajos.	En lo que cambió mi visión de las sociales fue en tener más interés en ella aunque ya la tenía o sea el interés por la historia, pero el conocer más sobre nosotros, hacia que va encaminada nuestra sociedad reconociendo los errores del pasado que nos han conllevado a los grandes holocaustos, errores que con el conocimiento de nuestra historia podemos evitar y llevarnos a un mejor futuro.	En lo que cambió sobre mi visión de la mujer no fue mucho, ya que antes tenía a una mujer como una heroína, una guerrera, una luchadora la cual con el paso de la historia, del tiempo, que nosotras somos mejores guerreras que un hombre que no es como en la antigüedad que pensaban que una mujer no servía para nada por el hecho de ser delicada pero hoy las mujeres socialistas, feministas, han dado el paso demostrando que nosotras podemos.	La razón por la que creo que mujeres y hombres tienen diferentes roles en la sociedad es el propio machismo, el pensar que una mujer por tener el concepto de delicada, no puede hacer las cosas grandes, haciéndonos ver como seres no pensantes, como si en verdad fuera así, pero las mujeres, pero las grandes mujeres de la historia han demostrado lo equivocadas que estaban, que las mujeres antes son más verracas, guerreras y luchadoras que un hombre por amor o por conllevar a la sociedad a un futuro mejor que el hombre.	
Carreño Hurtado Angie	Me pareció una manera súper divertida y chévere de aprender historia, ya que por medio de un noticiero los estudiantes investigaron y teniendo en cuenta	Cambió mucho mi visión de las sociales ya que tenía una forma diferente de pensar antes de ver lo maravilloso que es, pienso que todos deberíamos saber	Mi visión de admirar y para siempre la voy a seguir admirando y sintiéndome orgullosa de ser mujer ya que todas estas	La razón por la creo que mujeres y hombres tienen roles diferentes es porque aún hay machismo en algunas empresas no dejan que las mujeres participen	Mejoraría si todos nosotros nos preparamos más y damos una buena actitud frente a la clase y a los demás

	su forma de pensar les dio otros conocimientos a sus compañeros. Este noticiero que desarrollaron algunos estudiantes ayudó a otros a saber lo que sabían y responder preguntas y a interesarse más en todo lo de la historia que es muy importante.	que son las sociales y para qué nos sirve, para ver los errores del pasado, la historia de Colombia es muy interesante y mi visión de la historia de mi país cambió mucho ya que Colombia es una tierra que siempre ha luchado por lograr la independencia.	mujeres lucharon por la misma causa, se sacrificaron para poder ganarla y todas son heroínas y vale la pena recordarlas en los libros y leerlas para seguir luchando contra el machismo que se ve en la actualidad. La mujer hay que admirarla por todo lo que hizo durante y todo lo que hacemos juntas si luchamos.	en otros cargos, por otro lado aún hay familias que aún crían a sus hijas para ser amas de casa y aún no se dan cuenta que nosotras las mujeres podemos hacer cosas maravillosas por esta sociedad y que podemos hacer mejor las cosas que los hombres.	compañeros.
Ceballos Calderón Andrea Estefanía	Me pareció excelente en cuanto se utilizó la dinámica como un gran método de enseñanza aprendizaje de las sociales. De hecho este método logró que podamos aprender de una manera menos compleja, haciendo que nuestra historia tome un valor significativo, propio y especial en cada uno. Toma temáticas de gran interés, sin embargo en el caso de conocer los sucesos a partir del punto de vista femenino se ha dejado de lado, pero este proyecto hizo cambiar todas las opiniones y se pudo conocer su rol en la sociedad Colombiana del siglo XIX y siglo XX. Se puede inferir que a los jóvenes actuales no les interesa leer ensayos largos sobre el tema,	El proyecto cambió mi visión de las sociales en la manera en que la sociedad en esas épocas, especialmente la iglesia controlaba e incluía leyes sobre el prototipo femenino. También todo lo que pudo lograr hasta la actualidad, ha sido en parte gracias a los esfuerzos y la participación activa de la mujer colombiana, ya que anteriormente veíamos la historia a partir de personajes masculinos que impactaron al país con sus acciones, que mayor parte de la lucha por la independencia ha sido el hombre. Los medios de comunicación han manipulado la información sobre los hechos escondiendo la verdad, esto ha	Cambió un poco mi visión de la mujer en no solo su papel en la sociedad ha de ser madre y ama de casa, sino que desde muchos años atrás han tratado de borrar esos prototipos que los conventos introducían al pueblo, además de hacer un cambio en la igualdad de derechos y a la participación en la política.		

	son más activos y por tanto el proyecto así lo efectuó.	generado que las masas tomen menos importancia al punto de vista de la mujer en los sucesos de Colombia.			
Cruz Nieto Jonh	Me pareció distinto a los otros, basándonos en el noticiero, en la obra de teatro, tomando como ejemplo las mujeres sabiendo la historia y todo lo que sucedió en épocas antiguas como Simón Bolívar y sus mujeres, las mujeres en el siglo XIX y XX, entre otras cosas más. Enfocándonos más en cómo me pareció le proyecto, estuvo en realidad muy bueno, interesante, curioso. Entre muchas cosas las cuales aprendamos de la profesora Natalia que nos complementa después de cada presentación.	Cambió en que no es como lo pensaba sino como se escribía y se veía se escuchaba por grandes historiadores que nos han dejado toda esta enseñanza ya sea buena o mala viendo la perspectiva de la mujer, como eran antes tratadas, su educación, su forma de vestir y para que era usada la mujer en estos siglos que fue crítico para la mujer, la historia, la política la economía entre otras cosas.	Si cambió ya que aprendimos como se le trataba a la mujer desde siglos pasados y como han venido desarrollándolo a pesar del tiempo si ha mejorado o sigue igual para mí o mejorarlo según la vista que uno tiene sobre la mujer.	Porque desde hace mucho tiempo se cree que las mujeres son más de la casa de que cuiden a sus hijos entre muchas cosas, en cambio los hombres se caracterizaban de ir a trabajar y de llevar la comida a su casa por eso hay tanta diferencia de roles los cuales son muy comunes en el siglo XXI por eso hay decadencia del género femenino del cual debería ser distinto que las mujeres se pudieran desempeñar en diferentes roles los cuales son de hombres. Así se pudiera tener una comunidad sin discriminación de género.	
Díaz Castaño Jessica Tatiana	El proyecto fue una buena enseñanza y aprendizaje ya que pudimos ver en una manera más teórica la mujer en el siglo XIX y XX, cada trabajo realizado dejaba una gran enseñanza ya que a la vez era algo divertido a la hora de aprender otro punto de vista sobre la mujer ya que allí nos damos cuenta que vivíamos en un pueblo machista ya no se ve tanto como en el siglo XIX y XX, de eso podíamos ver que para los demás	La visión de sociales en mi conocimiento cambió mucho ya que solamente tenía idea que en los siglos XIX y XX eran machistas pero no tenía claro en qué forma o que tan machistas eran antes, ahora tengo en claro cada mujer anteriormente tenía las mismas responsabilidades, igualmente, no como ahora que cada mujer tiene diferentes responsabilidades	En mi conocimiento cambió en que pues la mujer ha creado y se ha desarrollado con el don de ser delicada, aseada y sobre todo maternas, pero pues el hecho de que seamos maternas no significa que tenemos que ser esclavas por un hombre ya que ahora si tenemos la libertad de decidir por nosotras mismas no por algo que el hombre nos	La mujer es muy diferente la hombre debido a que el hombre siempre lo han creado con el mandato de ser un líder, de tener que mandar en todo y que siempre en el siglo XIX y XX ellos eran los que podían estudiar, trabajar y tener idea de que clase de gobierno hay en cada pueblo, con la diferencia de que la mujer tenía conocimiento de sus hijos y tener cuidado en su	Pues el proyecto que por falta de tiempo no tuvimos el suficiente espacio para realizar los tipos de actividad diferente para nuestro curso fue una buena dinámica.

	estudiantes también fue una forma muy práctica por lo que es algo muy diferente a las demás clases, lo malo de esto es que no había tiempo suficiente para desarrollar cada ejercicio que la profesora quería colocar.	unas trabajan, otras trabajan y estudian y otras que estudian y trabajan y tienen a cargo el cuidado de sus hijos, ahora puedo ver que con el poco de tiempo todo ha cambiado y para nosotras las mujeres ha sido algo bueno, anteriormente eran mujeres engañadas sin tener conocimiento de nada de trabajo o historia.	mandara, también cambió en que gracias a todo esto han dejado una enseñanza y es que no siempre tenemos que estar atadas a un hombre para tener un buen bienestar para nosotras y nuestros hijos.	hogar, ahora las mujeres tenemos una gran libertad y como ya lo dije no dependemos de un hombre para tener un buen bienestar.	
García Gonzales Mari casi idéntico al escrito de Natalia Muñoz si no es que es la misma letra	El proyecto me pareció muy chévere que la profesora haya propuesto un noticiero para el proyecto final, aprendí que las mujeres fuimos cambiando en los siglos y que no en todos los tiempos nos dieron el respeto que nos merecíamos y se nos vulneraron los derechos de la mujer en esos siglos y que en esos siglos las mujeres quedamos a un lado. Enseñanza que me quedó hay que saber valer nuestros derechos como mujer y saber que existimos sin necesidad de recurrir a los problemas ni a la violencia.	Mi visión en las mujeres de la historia era como la misma de ahora porque yo pensaba que las mujeres de la historia también se les respetaban sus derechos como a participar de la política, a ser escuchadas, pero después de todo lo que trabajamos en clase me di cuenta que no; que las mujeres no eran escuchadas ni se le respetaban sus derechos.	Pues cambió mucho porque desde mi punto de vista no tenía muy claro porque las mujeres tenían que casarse sin ellas querer también porque las mujeres no podían estudiar sino que les tocaba quedarse en su casa lavando y atendiendo a su esposo y porque ellas no podían tomar sus propias decisiones sino que siempre había alguien que les dijera lo que tenía que hacer.	Mujeres: en la antigüedad, se consideraba que la mujer era, a lo largo de su vida, propiedad de un hombre, tanto del padre a temprana edad como del marido, cuando el mismo padre entregaba la mano de esta en matrimonio, logrando que las hembras dependiesen totalmente de los hombres para poder sobrevivir. No creo que las mujeres y los hombres tengan el mismo rol en la sociedad porque las mujeres dependían de su papá y luego se sus esposos y los hombres no, ellos dependían de sus herencias.	
Martínez Stefanía	El método de enseñanza aprendizaje que tuvimos este último periodo ha sido muy bueno porque hemos tenido más profundización en los temas que trabajamos y hemos hecho cosas más	Cambió y recibió mucha información sobre los acontecimientos del pasado con la mujer pero no imaginé el nivel de machismo que había ya que en estas últimas	Ha cambiado en gran parte por lo dicho anterior, no pensé que la mujer ocupara un lugar tan importante en la historia Colombiana tanto político, familiar, social,	Yo creo que tienen diferentes roles en la sociedad porque pienso que las mujeres tienen más capacidad para lograr su parecer que los hombres por el simple hecho de que nacen con el	Mejorar el proyecto final utilizando distintos métodos de presentación ya que a muchos se nos dificultó el noticiero por el trabajo en grupo.

	experimentales para profundizar el tema. El proyecto final nos sirve de mucho ya que podemos hacer una crítica audiovisual de los hechos históricos de la mujer de manera cronológica. Tuvimos clases muy dinámicas e interesantes porque hemos aprendido de manera visual y recordando el pasado mucho más.	clases hemos notado que la mujer siempre ha sido muy sumisa y se ha sometido a todo lo que el hombre le impone siendo vulneradas sus derechos y siendo víctima de la esclavitud a la que ha sido sometida. He cambiado mi visión hacia la manera la cual yo pensaba como eran tratadas las mujeres y el machismo que se vivía en esa época.	económico E.T.C ya que no imaginé la importancia de los actos de la mujer en los hechos históricos que sucedieron en Colombia en el siglo XIX y además que fuera capaz de ocupar un lugar tan valioso en ella.	don de la maternidad y de liderazgo y que pasó el tiempo se van formando autónomas y guerreras, son más sociables y son capaces de asumir una derrota con tolerancia con dignidad sin trampa, son responsables y capaces de enfrentar cualquier situación sin ayuda de un hombre.	
Mateus Camacho Daniela	Me pareció muy bueno ya que todos los profesores tienen una misma manera de enseñanza y la profe Natalia es diferente, tiene varios métodos de enseñanza que hacen que la clase no sea aburrida y podamos introducir toda la información de nuestros antepasados de una forma dinámica y rápida, ya que muchos estudiantes les parece aburrida la clase ya que solo se habla de cosas pasadas y pues no les interesa y ella con sus dinámicas, juegos, noticieros, etc lo hace más interesante y menos aburridor.	Antes nuestra historia era muy diferente a como lo es ahora, ya que el papel del hombre era demasiado diferente la de las mujeres ya que se decía que el hombre era el que trabajaba y la mujer la que se encargaba de su casa, también tenían demasiada preferencia para todo y los hombres eran los más beneficiados.	Pues cambió un poco ya que antes nosotras las mujeres éramos demasiado " mediocres" por decirlo así, ya que estaba dicho que nosotras no podíamos trabajar ni estudiar, solo dedicarnos a Las labores tradicionales como lavar, planchar, cocinar, atender al marido a sus hijos y demás y no me parece porque también teníamos derecho a estudiar y trabajar porque que dejaran de trabajar no iba a ser una mujer menos o más iba a seguir siendo igual, además algunas no dependerían de nadie y solas también podían salir adelante sin la necesidad de ningún hombre.	Pues antes tenían mucha preferencia en los hombres, fueron pasando años y las cosas fueron cambiando, ay que fueron llegando mujeres que luchaban por sus derechos como poder estudiar, trabajar, hacer diferentes cosas al pasar los años las mujeres no podían votar por n presidente, alcalde, etc. Transcurridos unos años pudieron lograr contar con el voto de ellas, también no podían ser incluidas en nada relacionado con la política ya que la labor de ellas era dedicarse a sus hijos a las labores de la casa y a sus esposos y a los hombres. A lo largo de los años ya podían hacer otras labores.	El proyecto en sí me parece interesante ya que nuestros compañeros averiguan diferentes puntos de vista y lo compartimos en clase, yo pienso que mejoraría enfocándonos más en nuestra actualidad y diferenciarlo con nuestro pasado porque hablando y enfocándonos en nuestro pasado resulta un poco aburrido ya que son cosas que algunos chicos no les interesa lo que haya pasado con nuestro país y lo podemos mirar con lo que está pasando ahora como ha cambiado nuestro país.
Mora	Me pareció muy	Que pesaba que	Porque	Mi visión cambió	Yo mejoraría el

Mariana	divertido e interesante porque fue dinámico no tan aburrido como los otros proyectos en las diferentes materias que vemos y yo aprendí cosas diferentes que me sirven para aprender más cultura y dejar la pena al hablar frente a mis compañeros del salón.	sociales es un poco aburrido, pero con este proyecto que presenté aprendí muchísimas cosas que no sabía y son muy interesantes estos temas que presentaron mis compañeros, es divertido aprender de historia. Como la profesora Natalia no la enseña que es de manera dinámica y entretenida, de tener más interés hacia sociales y saber más de las culturas que tenemos.	pensamos diferente, somos diferentes. El hombre es muy machista y las mujeres somos comprensivas y pensamos antes de actuar.	porque la historia tiene mucho machismo y ahora en la actualidad la mujer sobresale más, ante todo porque antes tenían a la mujer como una heroína y ahora la mujer ha dado pasos para demostrar que nosotras las mujeres somos unas valientes y guerreras frente a los demás.	proyecto llevando a cabo investigaciones más a fondo estudiar y practicar el tema que le corresponde a cada uno de nosotros y tener buena actitud y compostura el presentar este proyecto.
Natalia Muñoz casi idéntico al escrito de Mar García Gonzales si no es que es la misma letra	Me pareció muy bueno y chévere que la profesora pusiera eso porque aprendí que las mujeres en el siglo XIX la enseñanza de ellas fue muy influenciada por la iglesia a todas las mujeres sigue contemplando a la mujer en un papel secundario, la mujer se desempeñaba en ama de casa, esposa piadosa, buena madre. Este concepto correspondía a un discurso ideológico sobre lo domestico, por todo esto aprendí la labor de las mujeres en sus estudios porque la iglesia católica no la apoyaba.	Mi visión cambió mucho porque antes de aprender todo lo que la profesora me enseño, yo pensaba que las mujeres en los siglos pasados podían hacer tantas cosas posibles como los hombres que podían votar, estudiar y no solo ser amas de casa y cuidar niños pero no, cuando empecé a conocer más de la vida de las mujeres en los tiempos de antes.	Mucho porque desde mi punto de vista no eran valientes para tomar decisión. Es por ellas mismas que se tenían que casar sin ellas querer, no podían estudiar, les tocaba quedarse en su hogar cuidando niños aseando y cuidando a su marido no tenían voz ni voto, nadie las escuchaba porque ellas tenían que estar en su hogar sin decir nada.	Mujeres: en la antigüedad, se consideraba que la mujer era, a lo largo de su vida, propiedad de un hombre, tanto del padre a temprana edad como del marido, cuando el mismo padre entregaba la mano de esta en matrimonio, logrando que las hembras dependiesen totalmente de los hombres para poder sobrevivir.	
Patiño Salvador Katerine Daniela	El proyecto de aprendizaje me pareció muy bueno ya que a mi punto de vista los temas vistos en clase los pude comprender mejor y así poder analizarlos y compararlos con la realidad, esto hace que la historia tome	Este proyecto cambió mi visión sobre sociales en el modo en que la hizo ver más interesante y de mucha más importancia haciéndome caer en cuenta en que hacen parte de nuestras vidas y	Me hizo ver que la mujer no solo debe ser madre o ama de casa, sino que desde muchos años atrás, ellas han tratado de ser alguien más, la mujer en la mayoría han luchado contra	Yo creo que los hombres y las mujeres tienen diferentes roles ya que aunque se ha luchado contra el machismo, el hombre se sigue viendo como el fuerte y el que es capaz de hacer grandes cosas, en	Para mí el proyecto no tiene que mejorar, lo que hay que mejorar es la participación en él, ya que nosotros los estudiantes no lo respetamos y hubo falta de

	un valor significativo al aprender sociales y se convierta en un gusto y no en una obligación. La forma dinámica fue de gran ayuda, ya que eso para mí no solo promovió el querer aprender sociales si no que también ayudó a que la lectura se convirtiera en un hábito y un gusto, porque por medio de esto pude trabajar en las actividades dinámicas son leer ya que esto es lo que proporciona el conocimiento. Se formaron debates demasiado pequeños por temas de gran interés con diferentes puntos de vista.	que no solo los grandes personajes la hacen ya que nuestros abuelos, padres, familiares y hasta nosotros mismos podemos ser parte de ella y cambiarla de mil formas, dependiendo de nuestro comportamiento. Aprendí que la historia no solo ya pasó sino que esos hechos no solo cambiaron el futuro de la sociedad y si no hubiesen pasado tales cosas, la sociedad sería diferente. Las mujeres fueron importantes y los medios de comunicación no lo han ocultado, haciendo más machista al hombre fomentando la desigualdad de género de forma oculta.	el machismo no solo en el hogar, sino que eso va desde el alto gobierno, desde las leyes haciendo a la mujer inferior al hombre sin ninguna razón. Aunque también me he dado cuenta que las mismas mujeres apoyan el machismo, ya que algunas piensan que sus ideales son muy ciertos y otras solo no piensan en cambiar la realidad aunque les esté afectando. La mujer en la realidad sigue siendo discriminada en la ley, ya que no existen muchas mujeres en el poder político y las que están las tienen solo por rellenar y hacerle creer a los ciudadanos que si se cumplen las leyes.	cambio la mujer se sigue viendo como la débil en un papel de maternidad, no pudiéndola ver como alguien capaz de salir adelante por sí solo y no ser mandada por un hombre. El papel de maternidad es el más importante en la sociedad pero se gira solo en torno a la mujer y no en torno al hombre el cual también puede tomar este papel. Las mujeres seguimos apoyando el machismo aunque lo queramos combatir porque nos criticamos entre nosotras pero queremos que la sociedad deje de ser machista. La mujer sigue en el mundo laboral discriminada.	compromiso por tal razón no se obtuvo la meta. Para poder obtener la meta se tuvo que tener en cuenta la falta de tiempo, pero de tal forma se pudo obtener ideales pequeños de el objetivo tan grande.
Rojas Julián	Me pareció correcto, eficaz y concluyente ya que en todos los foros realizados o actividades se demostró compromiso por parte de algunos grupos y realización, también fue bueno que la profesora haya tomado en cuenta nuestras propuestas en los foros pasados realizándolas en los foros actuales, demostrándonos que la manera más eficaz de enseñar es de la	Mi visión cambió a partir de la mujer demostrando que los hombres no son los únicos forjadores de la historia y que las mujeres así como fueron capaces de alimentar a una familia completa nos demuestran que son capaces de alimentar a un batallón o a un ejército a punta de eso y motivación.	En que todas las mujeres son guerreras y son capaces de todo y que las mujeres son más que un símbolo del hogar y la crianza y que hacen parte de Colombia y el mundo más de lo que cualquier hombre podría creer, además con lo que hizo la Pola nos damos cuenta de que hasta una mujer podría hacer parte de	Porque cada hombre y cada mujer son diferentes, pero no físicamente, antes en la antigüedad la mujer era parte del hogar y lastimosamente del machismo, pero hoy en día la diferencia es esa, que ya no hay machismo (o no tanto) y las mujeres pueden hacer lo que esté al alcance de ellas y los hombres progresivamente no han avanzado	

	manera que los estudiantes quieran pero a la vez puedan aprender.		una resistencia e inclusive haría más que un hombre siendo comandante debido a su inteligencia y su capacidad de convencer a cualquier hombre.	mucho, ya que son muy monótonos y siempre hacen lo mismo, trabajar para su familia, lograr un ascenso y siempre poder estar económicamente excelente.	
Salamanca Pineda Zuly Mayerly	El método de enseñanza-aprendizaje que tuvimos este periodo me pareció bueno porque debíamos transportarnos al tema que estuviéramos viendo y era sentir todo eso, es decir como vivirlo fue un poco pesado porque hubo poco tiempo para hacer lo que nos respondía y al realizar el proyecto fue una gran ayuda para ver o recordar todo lo que se vio en clase, los puntos de vista de cada estudiante, critica y poción que hacen en sus respectivos noticieros, fue una gran ayuda audiovisual para todos creería yo, el proyecto fue bastante interesante por el tema o sucesos históricos de manera cronológica que nos permitió ver como esos pequeños cambios, de una u otra forma el método de enseñanza y aprendizaje más el proyecto fueron muy dinámicos e interesantes para el conocimiento de nuestra historia y mujeres.	Cambió mi visión de sociales en que pensaba que bueno, si tenía un poco de conocimiento de que había machismo y que las mujeres no se podían dedicar a varias actividades, pero no sabía como cuales (trabajo, educación, política entre otras) en el transcurso de la historia por sí solo hablaban de los hombres y uno creía que ellos eran " los héroes " o cosas así, sin saber que detrás de esos " héroes" habían estado mujeres que realmente si eran las " heroínas" pero con tanta vulneración del reconocimiento a la mujer aparte y exclusivamente al de ama de casa, se ocultó ese interés por lo mismo, el machismo y muchos, entre esos no teníamos el verdadero conocimiento de muchas cosas (injusticias, educación , vulneración de derechos etc.) y ahora que sé un poco al respecto de la historia sin mentiras o engaños me doy cuenta de	Me cambió la visión de la mujer de una manera sorprendente porque no conocía la margen en la que se tenía a la mujer, ella nace con ese don de la mujer que se asocia con hogar, hijos, bienestar de su familia y por asociarla así se cree que no puede hacer otra cosa aparte ignorando sus demás habilidades y colocando al hombre en ellas, me dí cuenta que la mujer a lo largo de los años, siglos , décadas ha sido toda una guerrera porque tiene gran variedad de habilidades que a pesar de ser ignoradas, rechazadas o subestimadas, siguen con sus habilidades y gracias a todo esto se han ido logrando menos discriminación, un poco de igualdad. La mujer ha sido más que una ama de casa, ha sido una	En mi parecer, sin ser feminista ni nada así creo que las mujeres tienen más capacidad que los hombres por el simple hecho de que nacen con ese don de maternidad, de guerrera, porque a pesar de ser subestimadas, las mujeres siguen luchándosela por seguir adelante, por ellas y sus hijos, además a diferencia del rol de los hombres ellas no pretenden sobresalir por ayuda de alguien de su género o de otra a costillas de ella, en cambio el hombre si lo hizo y una prueba es el de la historia donde miles de mujeres lograron grandes cosas pero los hombres fueron los que se llevaron los créditos.	El proyecto si fue bueno porque fue una gran ayuda visual aunque mejoraría de forma en que a cada grupo le hubiera asignado como representar un hecho histórico digamos a uno le hubiera tocado actuar, a otro como contar, a otro poemas, otro noticiero en vivo y otro con ayudas audiovisuales, pues porque muchos optaron por realizarlo en forma audiovisual y uno lo hizo en vivo y en directo y otro lo iba a realizar pero no lo hizo o hubiera sido un ensayo o exposición respecto a que todos participaran o cosas así, pero bueno esta forma fue nueva en esa clase y no estuvo tan mal.

		que estuve por llamarlo así " engañada" respecto a los hechos históricos que me decían porque nunca llegaban más a fondo a la realidad y ahora pienso que sociales es aún más interesante desde el punto de vista y realidad de lo hechos que la profesora nos dio a conocer.	luchadora a lo largo de la historia.		
Segura Brandon	En lo personal el método de enseñanza y aprendizaje me pareció muy bueno ya que hemos aprendido de una manera muy didáctica, la cual aprendemos mientras nos divertimos en la clase y el proyecto me gustó porque por medio de todo lo que hemos visto acerca de la mujer nos hemos dado cuenta que la mujer antes había sido subestimada y actualmente es subestimada pero no tanto como años atrás, también nos damos cuenta que las mujeres son muy guerreras y que sin las mujeres en la política como María Cano, no hubieran sido posibles esos pasos para la revolución.	En lo que cambió mi visión fue en que el hombre no siempre hombre y que en algunos casos cuando el cambio la historia fue gracias a las ideas de las mujeres. Porque ellas salvaron las vidas de algunos personajes que marcaron historia por ejemplo Simón Bolívar se salvó de muchos atentados gracias a Manuelita Saenz, si ella no hubiera salvado a Simón Bolívar de pronto no hubiera sido posible lograr un país independiente libre del dominio de los españoles o lo cual se diría que hubiera sido un cambio muy duro para la historia en la liberación de gran parte de Latinoamérica.	Cambió mi visión en la mujer en el aspecto que la mujer no siempre quería ser la típica ama de casa, quería estar al frente de una batalla arriesgando su vida sin importar lo que dijera la sociedad en esos tiempos, también cuando luchaban lo hacían por algo valioso, para algunas mujeres como sus hijos y ellas no querrán ver a sus hijos gobernados pro un rey, querían verlos libres son ningún sometimiento y sin poder tener un cargo político solamente por el color de la piel, y que pudieran elegir un líder político sin tener miedo a amenazas.	Tienen diferentes roles porque el hombre siempre es el más fuerte y tiene mayor astucia, como tal se puede decir que por eso el hombre tiene que hacer los trabajos pesados mientras que la mujer es delicada y tiene que estar en la casa pendiente de sus hijos y estar pendiente de las cosas del hogar y en algunos términos el hombre ha sido machista y la mujer siempre ha peleados por sus derechos y por cambiar la rutina de ,la que se supone que tiene que hacer ellas y hacer que el hombre respete los derechos que las mujeres exigen y lograr una buena sociedad.	
Sepúlveda Daniel	Pues la verdad el proyecto no estuvo muy bien ya que a pesar que se implementaron varias opciones que queríamos para	Cambió en el sentido en que voy a ver la historia ya no como que los hombres fueron los que más hicieron, pero ver sociales	En que las mujeres también merecen mucha importancia en la historia ya que la mujer merece más	Porque la diferencia se generaba desde los tiempos más antiguos como lo es la biblia y creo que es muy	

	trabajar en el periodo la organización estuvo bien pero faltó para conseguir la meta pero en sí estuvo bastante bien el proyecto.	desde el punto de vista de que la mujer es esencial para Colombia, también en que la historia tiene varios personajes en especial las mujeres.	importancia tal vez que los hombres. Sin mujeres no se hubieran logrado muchas cosas en la historia, sin embargo creo que aún se dejan maltratar violentando y aún así no se dejan porque siempre va a haber una mujer que se revele ante el machismo.	imposible cambiar la imagen de la mujer ya que fue la primera en pecar, pero en la antigüedad se creía que la mujer era como un trofeo que hay que arreglar y adornar.	
Sierra Vergara María José	Me pareció un proyecto muy divertido, uno aprende un poco más aunque falta más responsabilidad por algunos estudiantes, es una dinámica muy diferente, creativa y muy chévere.	Pues cambió mucho en la forma que vimos en sociales fue cosas de la mujer como la degradan en los otros años, me dieron a entender muchas cosas que las tenía en duda de la historia.	En mucho porque el machismo para mí antes era una discriminación ya no en cierta forma la mujer se quizá degradar así y pues todavía me que quedaron cosas en duda.	Por el machismo porque la sociedad casi siempre deja que el hombre sea el que toma las decisiones en la vida de los demás más que todo de las mujeres.	Lo mejoraría como haciendo las mismas actividades aunque con cosas más a fondo, a darme a entender a que tengamos o investiguemos la historia más a fondo ya que para mí´ en especial no es que me haya quedado bien a entender la historia más siendo yo mujer.
Suarez Vera Thania Yulieth	Me pareció bueno porque primero que todo un aprende como a hablar en un noticiero, en el noticiero también se muestran videos y eso también es muy bueno porque nos ayuda a tener más información del tema que nos quieren dar a conocer y pues es muy bueno porque nos ayuda a tener más información del tema que nos quieren dar a conocer y pues es muy bueno porque solo hablar puede aburrir a las personas que	Las cosas han cambiado mucho como por ejemplo las mujeres pueden ser libres, se pueden expresar, también ellas pueden votar que era lo que anteriormente no podían hacer, entre otras cosas me siento feliz por esos cambios que ha habido aunque todavía haya un poco de machismo, pero yo sé que poco a poco las cosas van cambiando y la mujer se va a poder expresar cada día más,	Cambió no que antes la mujer no podía trabajar en lo que quisiera solo podía hacer el oficio de la casa, sombrereras, zapateras, modistas, panaderas, eran mujeres que se desempeñaban en oficios artesanales y todos estos trabajos que ejercían las mujeres lo tenían que hacer desde tiempos anteriores y pues ahora la mujer puede trabajar,	Yo creo que el hombre ya a mujer tienen diferentes roles porque le hombre es machista y los hombres piensan que una mujer no puede hacer una trabajo igual que el hombre, la mujer solo puede lavar, planchar , hacer todo lo que tiene que ver con el cuidado del hogar, la mujer que trabaja en un trabajo obrero solo podría trabajar si era soltera, una mujer casada no podía trabajar en un trabajo obrero,	Yo mejoraría el proyecto aprendiéndome mejor la información, también lo podía mejorar colocando videos, explicándolos que muestren mejor la vida cotidiana de la mujer siglos XIX y XX también mejoraría en el caso del escenario, yo pienso que nos falto colocar un mantel, también podría mejorar el

	presenten el noticiero y pues uno mismo también aprende porque uno busca muchas páginas de internet para obtener información y dar a que conozcan los oyentes y también me gustó que hubieran hablado de las mujeres ya que es un tema que poco hablan.	también me pareció bueno el video que presentaron porque ahí la niña demostró que las mujeres también somos fuertes.	votar, mandar, ser libre, tener hijos , poder estudiar, ser libre, poder elegir el marido porque antes lo elegían los padres y ahora los hombres se volvieron vagos y no quieren responder.	tenia prohibido el ingreso al trabajo fabril y del trabajo obrero que era incompatible con la vida familiar.	noticiero hablando mejor y que también haya un mejor compromiso de parte de todos porque cuando hay unión las cosas quedan mejor.
Valderrama Forero Michael Steven	El proyecto me pareció bueno peor pues a nivel personal me parece que lagunas personas no cumplían y tenían una seria falta de compromiso en cuanto al cumplimiento con trabajos, con información para aportar al grupo, pues la verdad a nivel personal algunos lo único que esperaban era la nota, pero a la hora de ayudar, aportar con información, no colaboraban ni tampoco aportaban con ideas, por otra parte esto perjudico al a hora de presentar los trabajos.	Me devuelve una mejor perspectiva de la mujer de que han hecho o de qué forma han contribuido con la historia de cómo luchó hasta conseguir hacer visibles sus derechos tanto personales como democráticos y laborales, por otra parte dejan varios hechos históricos sobre todo con una mujer que luchó hasta el día que la fusilaron (Policarpa Salavarrieta)	Pues en cuanto a una perspectiva entre mujer y hombre lo único que me cambió era conocer más sobre la lucha que tuvieron por sus derechos democráticos y pues pro eso se le aplaude a la mujer por dar ese gran paso aunque no se le reconozca laboralmente.	Creo que el rol en la sociedad es como un poco debatido pues ya que en la antigüedad para los hombres, las mujeres tenían que ocuparse con la labor doméstica o la oración etc. Pues en los tiempos de ahora por lo menos se le ha dejado conocer más la vida laboral y económica aunque no tenga los mismos atributos o las mismas necesidades que el hombre.	
Vergara Madrigal Yeraldine	El proyecto me pareció excelente porque es una forma de tener buenas ideas de lo que se va a decir o hacer, es muy interesante también lo lleva a centrarse más en el tema la enseñanza cosas muy centradas en el tema, me pareció que lo que hicimos estuvo muy bien aunque hubo temas muy interesantes, lo llevaba a centrarse bien en la historia, llegue hasta	Cambió en muchas cosas porque así se podría ver las sociales desde un punto exacto dónde se podían ver la forma de actuar y de pensar de las personas, la forma en la guerra, sus tratos, sus religiones, su forma de actuar en los problemas que habían aunque eran diferente me parece que ha cambiado muchas cosas en nosotros porque como	Cambio porque así podría pensar en que tiempo atrás a las mujeres les tocaba muy duro y era muy poca la enseñanza que tenían porque ellas solo se tenían que dedicar al hogar y me parece ilógico porque tanto como hombres como mujeres tienen el mismo derecho de obtener todo por	Creería que si aunque he visto que hay hombres que se ocupan de los trabajos de las mujeres, lo mismo las mujeres, ellas se ponen a trabajar en trabajos de los hombres para sacar adelante a sus hijos para darles un mejor futuro, hacen de madre y de padre, lo mismo los hombres se pueden ocupar de sus hijos pero la diferencia es	Lo mejoraría con más información, mejor representación, buenas ideas, todo el grupo dando una buena explicación, un mejor resumen y un tema que lo pueda asombrar. También sería bueno que los compañeros llevaran hechos históricos, personas que

	imaginarme como sería la vida de todas las personas en ese tiempo como a devolvernos a mucho tiempo atrás.	pensaban los antiguos a cómo piensan los de ahora.	igual, las enseñanzas a costa de nada, me pareció bien que ahora haya cambiado la vida de las mujeres, su visión es igual a la de los hombres porque ven cosas nuevas, aprenden por igual, saben más de lo que esperaban, ya no tienen que dedicarse solo al hogar o al familia porque tanto al hombre como la mujer tienen la misma responsabilidad con la familia.	mucha porque los hombres no podrían darle seno a sus hijos ni bañarlos, además el amor de madre es totalmente diferente al de sus padres. También el trabajo de los hombres es muy difícil y a las mujeres les queda demasiado matador.	en tiempo atrás fueron importantes como Policarpa Salavarrieta, las mujeres y Cristóbal Colón también serían unos temas muy buenos con los cuales se podría mejorar el proyecto y obtener resultados de enseñanza y aprendizaje.

ANEXO G
FORO CONVERSATORIO FINAL
CURSO 903

Profesora: Compañeras y compañeros: empezamos este último momento del proyecto, que es el momento de la evaluación, ustedes se fueron unas preguntas sugeridas, en el debate esperamos que ustedes sean más participativos, más participativas y todo va a girar en torno a la metodología que utilizamos durante el proyecto, Darwin ¿cómo sentiste el proyecto?

Darwin Reyes: Pues para mí, se me tornó muy interesante ya que pues vi como aspectos diferentes de lo que no conocía, digamos el tema de la mujer para mí fue muy impactante porque yo no tenía mucho interés por él, si no me interesaba lo que hacía la mujer antes, de hecho ni sabía, y pues cuando entendí, me di cuenta que en realidad era importante, con lo del museo también como que me di cuenta del valor que tienen las cosas, como que no son cualquier objeto lo que tienen sino que tienen su significado y su importancia.

N.P.:¿alguien más?, ¿cómo calificarían el proyecto?, ¿qué tal se sintieron?

Juan José Castro: A mí me pareció un gran método de proyecto final porque no es algo como tan común sino que es algo muy dinámico que nos puso a todos a estar pensando, a estar activos y a pesar que no lo hicimos lo mejor que lo podíamos realizar porque se notó la improvisación en algunos grupos creo que estuvo bastante bien.

Daniel Mariño: pues me pareció un gran aporte para nosotros ya que nunca habíamos hecho este tipo de cosas y eso hace que nosotros nos interesemos en las sociales digamos como lo hicimos en el museo, en la historia de nuestros familiares, de buscar qué pasó, qué vivió ella y como lo hicimos en el noticiero, tratar de investigar y llenarnos de información para saber y llenarnos del tema como fue la mujer, que fue un papel muy importante y fundamental que marcó el siglo XIX y el siglo XX y aún lo siguen marcando, y pues eso marca la diferencia a muchos proyectos que tenemos que no son comunes en esta clase o en el área de sociales.

César Lucumí: pues a mí me pareció un proyecto fuera de lo común porque fue un proyecto como que más dinámico porque con la mesa redonda y todo compartiendo datos cada uno, pues también me pareció muy bien como que para que las mujeres tomen reflexión porque, las mujeres en ese siglo eran muy guerreras pero así como tienen sus cosas positivas, tienen sus cosas malas, porque mantenían en los quehaceres de la casa y pues en ese tiempo los hombres eran muy machistas y también pues al principio del tema como que no me agradaba, pero después como que ya fui investigándolo bien ya comenzó como agradarme y pues lo del museo y pues también fui notándole el valor que tienen las cosas de nuestros antepasados y de nuestras raíces.

N.P.: Tú dices que dejo mucho para reflexionar para las mujeres, ¿la reflexión fue exclusivamente para las mujeres?

César Lucumí: no también para los hombres, para que no solo veamos como ese lado tan machista porque en ese tiempo los hombres tenían un dominio sobre las mujeres.

N.P.:¿ya no?

César Lucumí: pues todavía, pero creo que ha disminuido profe por lo que, ha disminuido.

Gisell Rincón: a mí el proyecto me pareció muy innovador ya que nosotros relacionábamos sociales con solo escribir y leer y pues no es así, la profesora nos mostró como un lado pues más divertido, que nos interesara más, no tan monótono como otros profesores.

Daniel Mariño: Con lo que la profesora nos decía si hubo una reflexión para los dos y uno creería que fue algo más representativo, tuvo que ver por los dos porque ahí nos daba a conocer el hombre del siglo en el cual solo le importaba que le hicieran el oficio y le

tuvieran las cosas listas y que la mujer se anclara al tema de los hogares y que tenía que tener siempre las cosas bonitas y pues ahorita en el siglo XXI hemos visto que muchas mujeres que llegan a la presidencia, son grandes líderes políticas, muchas mujeres a seguir, porque conocen la historia y no quieren repetir algo que ya ocurrió en el siglo XIX.
César Lucumí: pues también da o sea como se hablaba ahorita, que todavía el machismo sigue pero pues ahí es donde yo digo por grandes figuras de mujeres como Policarpa que también quisieron una revolución para acabar con eso, con el machismo y pues ya en el siglo XXI ha disminuido porque ya las mujeres como prácticamente las que saben su historia de los antepasados pues ya han reflexionado porque ya no se dejan digamos como dominar del hombre sino que ya pueden trabajar y tienen derecho a votar.
Zareth Rubio: pues primero que todo, yo pienso que esto fue un aprendizaje súper inmenso para nosotros ya que quizás muchos de nosotros le teníamos cierta cosa a las Ciencias Sociales porque como dice Gisell, siempre era algo muy monótono de escribir- leer, escribir- leer, dibujar mapas y pues son cosas que a nosotros como jóvenes no son muy atractivas y pues no nos nace hacer ese tipo de cosas, las actividades fueron de gran aprendizaje para nosotros y nos llenó mucho en especial lo del museo, yo siento que el museo fue algo para recuperar cosas familiares de nuestras abuelas y pues a partir de ellas logramos aprender sobre el pasado de muchas abuelas y de muchas mujeres en el siglo XIX y XX, lo segundo es sobre, pues yo creo que todavía sigue existiendo el machismo, ero siento que las cosas también han evolucionado por el que el siglo XIX y en el siglo XX las mujeres eran muy sumisas a los hombres, en este siglo XXI, yo siento que las cosas han evolucionado y pues obviamente siguen habiendo mujeres muy sumisas a los hombres y que siguen siendo muy esclavas para los hombres pero siento que, yo pienso que para el siglo XXII ya las cosas han evolucionado más y las cosas van a ir cambiando más.
N.P.: ¿tú crees, o cualquiera: que estudiar la historia con enfoque de mujer puede contribuir a disminuir el machismo?
Zareth Rubio: pues si pero no, si porque la mujer somos en especial las que más conocemos nuestro pasado, aunque los hombres digamos en este curso lo conocen claramente por lo que tú nos has ayudado a aprender, pero yo siento que los hombres, hay hombres que todavía sienten respeto hacia la mujer y que ya no es tan, no son hombres del siglo XIX y XX para nada, entonces siento que los hombres son un gran paso para la mujer, para un futuro.
Gisell Rincón: yo pienso que bueno que sí, las mujeres ahora trabajan y eso y se mantienen solas, pero tienen que llegar a lavarle al marido tienen que llegar a hacer el oficio, tienen que llegar a hacer la comida. Hemos solucionado pero pues no tanto porque todavía sigue habiendo machismo, por ejemplo las abuelas dicen ahí que una mujer no se ve tomando, una mujer no debe trabajar, así porque las abuelas todavía tienen esos conceptos y pues también están retrocediendo por que una mujer ahorita no puede ser feliz, algunas no puede ser feliz sin un hombre entonces no, no.
N.P.: Bien, y esto va para todos y para todas… ese fue el tema que trataron Gabriela y ¿Dana? En el noticiero, es uno de los debates actuales del rol de la mujer ¡sí!, nos liberamos porque estamos trabajando pero es que además de trabajar tuvimos que asumir la labor del hogar siempre, es decir las mujeres en general estamos cumpliendo con más roles además del trabajo, para poder llegar a una liberación o a una equidad, esperamos que el asunto del trabajo doméstico sea repartido para hombres y para mujeres: el cuidado de los hijos, la lavada de la loza, la lavada del baño y todas las labores domésticas que se pensaban exclusivas para la mujer, en sus hogares, se espera que sea repartido ¿ listo? Daniel…

Daniel Mariño: con respecto a la pregunta que la profesora nos hizo de si que más adelante o en un siglo futuro no sé… hubiera menos machismo, creería que por eso nos estamos metiendo o enfocando en este tema porque el futuro somos nosotros y somos los que digo yo, toco el tema de que mi abuelo me dijo, mi abuela me dijo entonces yo ahora soy el que le voy a decir a mi hija , a mi hijo, vamos a repartir como dice la profesora, o sea, se va a poder disminuir el índice de discriminación porque nosotros tenemos el sentido de conciencia de la historia o a excepto de los machistas o de los que quieran que la esposa le haga todo, pero digo que la mujer no tiene que perder la esencia de dama, de mujer que y pues podemos tener menos índices de machismo en el siglo XXII.
Gisell Rincón: pues como dice Daniel, la esencia de mujer, todas la tenemos, pero hay unas que no les gusta ser tan delicadas, que les gusta ser como más rudas y en eso no las deja menos mujer, porque todas somos mujeres y pues nos podemos comportar como queramos pero ¿entonces por qué hay hombres afeminados y uno no les dice nada? Hay hombres que se cuidan demasiado y uno ¿qué les va a decir? Ay no ustedes no son más hombres porque son afeminados, o sea todas podemos ser como queramos ser porque no nos va a dejar de ser menos mujeres.
Zareth Rubio: Pues yo en parte estoy de acuerdo con Giselle, pero en parte no porque nosotras como mujeres también somos muy criticonas, así como los hombres piden una mujer con 90, 60 ,90 uno como mujer también muchas veces desea un hombre con un cuerpo no sé cómo común para la sociedad, entonces yo pienso que en parte si es verdad lo que dice Giselle y cada una como mujeres debemos decidir lo que queremos y debemos decidir cuáles son las decisiones que queremos tomar para nuestro futuro, pero también hay que tomar en cuenta que nosotras las mujeres también somos criticonas ante la sociedad.
Danna Clavijo: y pues no tanto como lo superficial, he tocado el tema con mi hermano acerca de por qué los hombres son tan, no mujeriegos sino en el sentido de que pueden estar con una mujer y con la otra y obviamente pues eso es malo, entonces yo le dije a mi hermano como que bueno y ¿por qué las mujeres no?, si a mí me hacen, ¿yo por qué no hago? ¿yo por qué me tengo que dejar?, ¡ porque eso se ve mal en las mujeres! Ah, ¿entonces en los hombres no? ¡no! ¡Porque somos hombres, ¡entonces como que esos comentarios tan estúpidos e inmaduros y aún estamos en el siglo XXI y creen que porque estamos con uno y con otro nos vamos a ver mal, pues si nos vemos mal, pero ellos también se ven mal, entonces no entiendo ¿cuál es la diferencia?
César Lucumí: pues eso va en cada una de las dos partes porque si el hombre es mujeriego, pues la mujer sabe, ambos saben que tienen que ser fiel en una relación, pero si el hombre es mujeriego, la mujer como va a compararse digamos, o sea en parte en parte tiene que haber como una raya, o sea no se tiene que…
N.P.: es que: ¿sabes qué es lo que pasa? Que nosotros estamos hechos de imaginarios, de creencias, así como muy bien sale Giselle a decir bueno y si una mujer no es femenina pues eso no quiere decir que no sea mujer, ¿ que nos hace mujer? o ¿ que nos hace hombres?, esto es para que ustedes me respondan ¿si? , ahora en una relación, o sea hay que pensar que también vienen otras generaciones así como ustedes dicen: nosotros somos el futuro, hay muchas relaciones diversas, hay muchas sexualidades diversas, o sea no podemos pensar que esté mal que una mujer o una pareja homosexual ¿cierto?, eso sería una tontería a estas alturas del siglo XXI como lo han dicho ustedes, es decir vienen muchas parejas, vienen muchos amores, muchas maneras de relacionarse, hay países que se permite tener otra ¿?, es decir siempre que haya mutuo acuerdo es necesario… hay ciertas parejas que tienen unos acuerdos distintos ¿listo?

Daniel Mariño: pero entonces profe estaríamos diciendo que qué sería del mundo en digámoslo así en el siglo XXII donde las reglas ya no se respetan, dónde todos son revolucionarios, no porque entonces haríamos cada uno lo que nosotros quisiéramos y no es la idea.
Giselle Rincón: Según lo que estaba diciendo de las relaciones y eso yo pienso que entonces por qué un hombre si tiene muchas mujeres y entonces si es el gran hombre porque ushh tiene demasiadas mujeres y entonces viene y le dice al amigo es que yo tengo una por aquí, otra por allá y lo felicitan, pero en cambio a una mujer la ven con uno y con otro y ya le den que es una pe una pu…, y a mí eso no me parece justo porque ¿si los hombres lo pueden hacer entonces por qué una no?, yo pienso que somos iguales y los dos podemos trabajar, los dos podemos hacer oficio, los dos podemos hacer todo e igual porque por eso es la igualdad y eso de que el hombre desarrollo más fuerza, pero si la mujer también lo hace, la mujer se lo propone también pude hacer todo lo que hace un hombre, o sea no hay como diferencias.
Ma. José Bermúdez: Yo pienso que en lo respecto a lo que dice Giselle, entonces por lo que él tiene muchas viejas entonces yo voy a tener muchos hombres, no porque a la final por que él va a tener muchas mujeres, yo no voy a caer tan bajo de tener muchas personas, o sea es cuestión de quererse uno mismo, o sea si un hombre tiene muchas viejas es por qué no, o sea , yo pienso que no se valora lo suficiente y no valora a la compañera que ha tenido y además Daniel habló sobre historia y sobre reglas, yo pienso que las reglas siempre han estado a favor del hombre en todo ¡claro!, hasta para planificar somos las mujeres y ¿ quién es la que se desgasta? Las mujeres, la mujer como siempre, ¿usted va a decir por mí? ¿Usted va a usar pastas para planificar? ¡No! obvio no, usted no va a utilizar un condón porque no le va a parecer bien, cuestión de ellos, peor muchos no lo hacen por comodidad para ellos.
Darwin Reyes: pero digamos yo digo eso también va en cada quien porque pues yo como hombre, no me sentiría orgulloso de tener cuatro o cinco novias porque uno diría ¡no! Es que tengo no sé qué, es que tengo no sé quién, eso va en cada quien y como lo formen porque digamos yo, si yo veo a mi papa teniendo cuatro o cinco mujeres y veo que él lo hace bien pues yo voy decir: si mi papá lo hace está bien, pero digamos los valores de cada quien también dependen.
Andrés Casallas: O sea poniendo todo en contexto y en una sola cosa: las mujeres deciden igual que los hombres, por lo menos a nosotros nos crían nuestros padres, si a usted el padre le dice vaya y tenga cuantas quiera, eso depende de uno si el hombre quiere tener cuantas, si a la mujer se le dice si usted se va a meter con quien sea ¡métase¡, mientras que no me vaya a llegar a acá con lo que uno nunca espera que es un nieto ¿ no es cierto? Es lo que todo espera.
Las mujeres piensan que las reglas siempre han sido para nosotros, las mujeres tuvieron la oportunidad de muchas cosas ¿qué hicieron? cuando les dieron el derecho al voto ¿ a quién le preguntaban por quién podían votar?: al esposo, o ¿no era así ? y ahorita todavía veo mucho es, por lo menos ahorita en las encuestas para Alcalde este año que estuve ayudando a mi primo, todas las mujeres que uno veía se iban para la casa y primero le preguntaban al marido por quien podían votar, volvían a nosotros y decían bueno yo voy a votar por este, porque si me parece bueno en tal y tal manera, las mujeres nunca han tenidos decisión propia, algunas masque otras por lo menos ahorita veo que muchas no han tenido decisiones propias ¿ por qué? Porque o sea sobresalen en sí mismas, pero el problema es

que hay otras que no puedo, si tienen novio le preguntan al novio ¿puedo salir? ¿No puedo salir? En vez de…
Alegatos varios
N.P.: estamos por debatir se vale tu apreciación, te pregunto, tú dices: hay algunas mujeres que ya son más liberadas… que ya son más, ¿en qué te identificas?
Andrés Casallas: en el sentido de que piensan por sí mismas o sea: tratan de progresar por sí solas, pero sea no tratan de buscar alguien más, el novio… a no, es que me hace falta mi novio, no o sea el novio vale huevo, yo he visto a más de una que dice: ¡tengo novio ¡pero si a mí me dice algo, a mí me vale lo que diga él… ¿va a salir de rumba? Yo he visto más de una que si no sale con el novio, no sale ¿por qué? Porque es el novio y he visto a más de una, pero el problema es que he visto a otras, como mis amigas, mis amigas acá he visto que ellas van a salir…no le piden permiso ni a los papás y salen normal, relajadas en cambio a mi parecer a mi si me toca como hombre yo si soy en pocas palabras supuestamente niño de casa porque hasta a mi mamá yo le pido permiso para salir.
Daniel Mariño: pues eso era a lo que yo me refería con la esencia de la mujer o sea el hecho de que digámoslo así una mujer, un hombre tenga… pues porque tocaron el tema, también son machistas, ¿no?
Pienso yo, que los hombres tienen cinco o seis mujeres y que ¿por qué ellas no? Por eso yo digo que la esencia la mujer no la debe perder porque entonces, una mujer ante los ojos de la humanidad, de todos, se ve como alguien que se respeta, alguien que se valora, una rosa por decirlo así, pero yo digo que la esencia de la mujer, la mujer no tiene que perder nunca la esencia.
Gisell Rincón: ¿o sea que los hombres no tienen esencia?
Daniel Mariño: La esencia del hombre… eso si… no no no, yo me refería al que porque las mujeres no podían hacerlo o sea ¡ahora la van a coger contra mí! (risas)
N.P.: No, no cuando uno deja una idea en el aire hay que argumentar, definir en términos de lo que se está hablando tú dices: la mujer es una rosa eso es siglo XIX, nosotros sabemos que no… Hay que argumentar eso ¿si me entiendes?.
Daniel Mariño: Sí yo le dije profe o sea la historia la hacen para no cometer los mismos errores que cometió en el siglo XIX y usted me dijo que eso era machismo.
César Lucumí: yo creo que de parte y parte sería como una bobada porque es que las mujeres hoy en día piensan que todos los hombres tienen 5 mujeres y están totalmente equivocadas, una cosa es que se metan con un "man" con delirios de perro y que siempre y siempre y siempre y siempre.
Daniel Mariño: eso es cosa de lo autónomo de uno mismo… y no perder la esencia de la mujer.
N.P.: cuando una mujer "femenina"
César Lucumí: una mujer perfecta…una mujer que juegue fútbol.
Daniel Mariño: como lo dice, por jugar fútbol no va a perder la esencia de la mujer solo porque el deporte lo indica
Giselle Rincón: Mariño hablaba sobre la esencia de la mujer ¿sí? pero ¿entonces la esencia de los hombres, ¿qué? Es hacer lo que ellos quieran y no comportarse, pues las mujeres como tienen que comportarse, los hombres también tienen que comportarse ¿no? Ser respetuosos con las mujeres, no tratarlas mal, ni faltarles el respeto o sea como él dice: la mujer que juega fútbol y hace uso diferente de su cuerpo, pues es el cuerpo de ella, ella decide porque es la decisión de ella, y si a un hombre no les gusta pues qué.

Profesora: Yo les estoy hablando sobre el uso responsable del cuerpo, de las libertades, no de si le gustarás a él, y si no es así le gustarás a otro o sea y si a ella no le gusta… pues sí.
Daniel Mariño: pero es que las profe las mujeres lo que las identifica es la esencia de la mujer.
N.P.: Dani, mira es que precisamente habíamos pensado así…las diferencias de hombres es lo que viene justificando los diferencias sexuales que no van acorde a nosotras, entonces un hombre que práctica el ballet, que han sido deportes que han sido considerados femeninos, entonces ustedes salen a decir ayyyy.
Les estoy hablando de cosas del día a día , los invito a no perder la esencia de lo que estamos haciendo, les recuerdo que estamos en la evaluación del proyecto, es importante hablar de eso porque la idea, el objetivo no es acabar con el machismo porque es evidente que no, el mundo es machista y constantemente a las mujeres se nos violenta y entonces ustedes van a decir: mentira profe, ya somos liberadas…y yo les voy a decir no, ¿cuántos pequeños machismos identificamos en las casas? Ustedes mismas y mismos lo dijeron: "mija cocine porque, ¿qué va a hacer cuando se case?"
Gisell Rincón: eso se lo dicen más a las mujeres que a los hombres.
Daniel Mariño: Que eso es mentira…
Laura Romero: Bueno, en cuanto decían todos, o sea yo diría que el machismo iría por parte y parte no solo de los hombres, porque las mujeres también hay veces como que estaban diciendo con lo de la comida, las mujeres si somos las que servimos o algo así, o sea somos mismas de que también podemos servir por partes iguales, no solo a los hombres, el machismo sería por parte de género y género... diría yo.
María José Bermúdez: yo pienso que respecto a lo que dice Laura pues, de pronto hay machismo por parte de la mujer porque así nos han acostumbrado desde pequeños, o sea desde pequeñitos, desde pequeñitos o sea si como eso, entonces pienso que ha sido desde hace mucho tiempo atrás.
Zareth Rubio: pues es que yo pienso que depende porque como les digo a ellos, en mi casa el que cocina y sirve la comida es mi abuelito, o sea es depende el caso y depende las circunstancias en las que estén, yo pienso que el machismo también existe mucho gracias a nosotras las mujeres porque yo pienso que a mí me parece muy raro, yo nunca he escuchado que un hombre diga: uy, esa vieja es re perra, la verdad yo nunca lo he escuchado, no obvio si a lo que me refiero, qué pena y hablo, a lo que me refiero es que si digamos voy a dar un ejemplo Sarita, Sarita tiene cinco novios y nosotras como mujeres somos las que: "uyy es que Sarita esto o aquello", los hombres aprovechan, o sea ellos aprovechan que nosotras estamos diciendo ese tipo de cosas de Sarita para ser machistas, porque nosotras como mujeres también somos las que estamos permitiendo que los hombres sean machistas.
Melissa Giraldo: profe es que yo tengo una pregunta, esto también tiene que ver con la religión, porque entonces, yo pues yo me leí un libro que es así como bueno, al principio hace mucho mucho mucho tiempo que bueno, que las mujeres bueno, mi pregunta es ¿si los hombres pudieran tener bebés, ellos o sea si los hombres pudieran tener bebés : ¿ellos serían los perjudicados? o sea ¿ serán los amos de casa ? no, por eso.
Profesora: Tiene mucho que ver ya has tocado un punto bien importante para mí la religión.
Daniel Mariño: Profe pero no descartemos que entonces si nosotros venimos de nuestros antepasados, las mujeres tampoco podían tener y eso no era machismo…las mujeres tampoco podían llegar al trono pues no van al mando…

Profesora:¿ustedes se acuerdan la primera clase? Que yo les dije: voy a partir, este es mi fundamento teórico y les dije mi fundamento teórico es colonialista, yo les dije: vamos a pensar esta sociedad como una heredera de lo colonial ¿qué es colonial? Ustedes lo entienden, cuando llegaron los Españoles y se nos impone un modo de pensar, de sentir y ¿se acuerdan que yo les dije? colonialidad de poder, de ser. ¿Cierto? Para que nosotros nos quitaran lo que tú dices que es la creencia indígena, nos impusieron la creencia católica que esa si fue clara, fue un arma letal, de imposición, de creencia, entonces eso tiene mucho que ver… que a las mujeres nos cargaron con una simbología católica ¿cómo es una virgen? ¿Cómo es un ángel? es un error ¿cierto? y es una imposición, es una flor delicada, ¿si me hago entender? entonces eso lo que tú dices Melissa en la maternidad como tal es un tema de debate.

Eso de debería entender hoy en día ¿cierto?, les pregunto: ustedes en sus relaciones, ustedes que han visto madres jóvenes ¿eso está cambiando o se está reproduciendo?

César Lucumí: se está reproduciendo

Profesora: les vuelvo a hacer la pregunta nenés. Estamos en la evaluación del proyecto de historia, miren vuelvo al cuento: ¿qué les llamó la tención de la actividad? ¿Qué se hizo de bueno? ¿Contribuyó sí o no? Los escucho.

César Lucumí: pues en lo que yo digo que contribuye, pues debería contribuir pero digamos lo que estamos haciendo o sea las mujeres están creando más machismo ¿por qué? En su forma de vestir, una mujer que se viste con una minifalda ¿qué va a dar a pensar? (Rebote general)

Giisell Rincón: la conclusión es que una mujer se puede vestir como quiera y nadie la tiene que criticar.

Profesora: y nosotras tampoco.

Adriana Barajas: por eso dicen por ahí que la vida de una mujer no gira la rededor del pene de un hombre como para que tengan que decir que uno se pone una minifalda ya lo van a violar.

Daniel Mariño: si las mujeres piensan así en este momento y se las quieren dar de que… y salen a la calle y lo primero que quieren mostrarle es al hombre, porque es así. (alegatos)

N.P.: muchachos: ¡compañeros y compañeras! Vuelvo a preguntar, tengo cinco minutos para responder porque esto se me volvió un despelote.

Andrés Casallas: ¿una pregunta? Durante todo proyecto lo que hizo fue que los hombres hemos tenido el poder sobre las mujeres ¿no es cierto? Pero entonces a mí me surgió una pregunta ¿cómo sería si las mujeres hubieran tenido el mandato de religión, o sea la política y todo eso? ¿Cómo sería si? Pero si estuviéramos… o sea digamos, lo que le acabo de decir a la profesora: los hombres hemos tenido el mandato en todo, religión política, economía durante toda la historia, entonces ¿cómo sería si la mujer hubiera tenido el mandato de todo ese desde los principios?

CURSO 904

Natalia Pinilla: Bueno, esta es la última sesión , la sesión de evaluación con el curso 904, siendo las once de la mañana de hoy 9 de noviembre de 2015, compañeros y compañeras, la primera pregunta es: como método de enseñanza ¿cómo les pareció el proyecto?

Óscar Rodríguez: Me parece que el proyecto fue bueno pero no se obtenía el resultado que era que comprendieran la participación de la mujer en la historia, no se tenía como ese resultado tanto como si uno de pronto hiciera una exposición o una conferencia porque digamos en el noticiero uno copia y pega la información y ya o sea no es mucho lo que uno tiene que leer, en cambio que en una conferencia uno tiene que coger la información pasarla

a sus palabras, estructurar la información de forma organizada y así adquiere tal vez no todo el conocimiento que leyó y que repaso, pero si queda en su memoria un poco de conocimiento.
N.P.: ¿qué les pareció el proyecto?
Jenny Rojas: en sí, la gracia era presentar como es un noticiero y todo eso pero pues muchos leyeron y que yo sepa en un noticiero no se lee o pues muchos no lo hicieron o muchos simplemente lo sacaron de internet entonces la idea que diste fue buena, pero nosotros no cumplimos con la meta o muy pocos.
N.P.:¿qué más?
Jessica Díaz: Pues el proyecto, la actividad que la profesora manejó, como la dinámica que manejó pues era muy buena, sino pues por el tiempo no se pudo como dar investigación sobre el tema que estábamos hablando.
Angélica Beltrán: pues le método del proyecto me pareció muy bueno ya que en el foro pasado que hicimos, todos hablamos sobre la lectura, la verdad muchos estaban aburridos de leer y leer y leer, lo bueno me pareció que la profesora hizo como una base de lectura pero dinámica, entonces así que por falta de tiempo a muchos nos tocó que a la ligera hacer los trabajos y eso pero me pareció muy bueno porque fue un tipo de lectura que podíamos entender y pues que a base de la historia nos pudimos como transportar y así más entendimos lo de la mujer.
N.P.:¿alguien más? ¿Cómo nos pareció el método?
Brandon Segura: el método me pareció muy bueno pero pues sinceramente a nivel personal me parece que hubo falta de compromiso por parte de algunos integrantes de algunos grupos, pues al cumplimiento con información o aportes.
Michell Valderrama: me parece que aparte de lo que ya hemos dicho, de tiempo y de compromiso de algunos estudiantes, me parece algo bueno que la profesora nos haya dado la libertad de elegir el tema, de que digamos hacer el noticiero, ya que al restringirnos sobre hacer un noticiero acerca de esto, nosotros no tenemos mucho la iniciativa, pero al ser un tema libre pues bueno sobre la historia de la mujer en Colombia que era la única restricción, de resto era un tema libre lo cual nos dio como la iniciativa de poder investigar más… algunos.
Andrea Ceballos: el proyecto me pareció en si excelente en cuanto se utilizó la dinámica, como un gran método de enseñanza- aprendizaje de la historia de Colombia, de hecho este método logró que podamos aprender de una manera menos compleja, haciendo que nuestra historia tome un valor significativo, propio y especial de cada uno, también en alguno de nosotros cambio el punto de vista sobre la mujer y si, todas esas opiniones erradas que algunos teníamos de la sociedad del siglo XIX y XX.
Laura Niño: el método de enseñanza pues en sí fue bueno y además yo creo que a todos nos pareció que como tal la profesora se dedicó mucho a, o sea tuvo muy en cuenta las opiniones que tuvimos en el foro pasado y se destacó mucho, digamos fue bueno la vez de los juego y uno dice ¿qué profesor hace eso? Pues ella realmente quiere enseñarnos y lo hace de una manera que nosotros podamos, digamos pues yo hablando con ella, este periodo yo creo que la mayoría entendió más el tema que se habló que más que lo que se hablaba el periodo pasado y aunque muchos no cumplieron incluyéndome pues no fue porque no quisimos sino que fue falta de compromiso, falta de tiempo y pues la verdad no queríamos hacer algo mediocre porque pues de hecho lo hicimos pero no lo quisimos presentar peor pues como tal fue bueno y creo que nunca estuvimos acostumbrados a la

dinámica, sino era más llegar sentarnos, copiar e investigar entonces fue raro el cambio yo creo que por eso algunos grupos no pudieron cumplir con eso.
Óscar Rodríguez: Algo que también me pareció que como por falta de tiempo nos hizo falta, valga la redundancia fue de pronto encontrar un debate, digamos en la clase pasada se hizo un pequeño debate ahí y, o sea se adquirió un conocimiento en poco tiempo en un debate porque se enfrentan los dos argumentos de lo que uno ha aprendido entonces uno lanza conocimiento hacia las otras personas, pero también recibe conocimiento.
N.P.: Uno de los objetivos muchachos del proyecto era que ustedes cambiaran la visión de mujer o de historia. ¿Eso cambió? ¿Por qué?
Ma José Sierra: ahora a nosotros no nos interesa la historia, a nosotros no nos interesa saber de dónde venimos ni cosas así y pienso que es importante porque prácticamente la mujer fue la que formó la historia, es una de las principales personas que es la que… si formó la historia y nos da la actualidad que tenemos ahora, en derechos y que somos libres, las mujeres ahora podemos hacer muchas cosas distintas y se puede comparar con las cosas de la historia, hemos cambiado mucho, hemos avanzado gracias a las mismas mujeres que hemos luchado por ser distintas desde la historia hasta la actualidad y se sigue luchando por cambiar.
Daniela Patiño: Desde mi punto de vista, nos cambió la visión, ya que nosotros creíamos que la historia solo hacía parte de personajes importantes, sin saber que nosotros hacemos parte de ella y que por nuestro comportamiento ayuda a cambiar la historia en un futuro.
Jenny Rojas: Pues apoyando eso nosotros siempre nos apoyamos en personas importantes, hasta en una evaluación una pregunta de sociales lo que aparece para una pregunta de un hombre como Simón Bolívar o personas así, la única mujer que teníamos en cuenta en sí, o sea una de las mujeres que yo tenía en cuenta era la Pola, pero por obviamente novelas o pues porque aquí se escuchaba mucho eso, pero no sabíamos que había detrás, detrás de esa mujer y pues en la investigación se notaron bastantes nombres que ni siquiera teníamos en cuenta y ni siquiera sabíamos que habían luchado por eso y es gratificante saber cómo nuestras mujeres sufrieron y lucharon para poder al menos llegar a una libertad justa.
Profesora: Ahí perdón los interrumpo, ahí había un compromiso mujeres, así como uno hubo mujeres que la guerrearon por …el hecho de yo poder ponerme un pantalón y sentarme así y que no me digan que soy un macho, eso se lo debo a unas feministas que la guerrearon antes de nosotras, el hecho que yo me pueda parar acá y darles este tipo de cátedra, también se lo debemos a unas feministas que me antecedieron, pero al tiempo les marca a ustedes compañeras y compañeros un compromiso por la defensa de la diferencia y del hecho de ser mujeres, o sea si lo han notado y ¡que chévere! aquí estoy anotándoles todo, pero bueno cosa que a nosotras nos corresponde para las que vienen las que vienen gracias Jenny, continuamos.
Andrea Ceballos: pues nosotros hemos visto la historia a partir de los personajes masculinos que impactaron al país con sus acciones y que mayor parte de la lucha por la independencia ha sido del hombre, o sea en gran parte los medios masivos de comunicación han como escondido el papel, el verdadero rol de la mujer y pues toda la lucha que ella ha hecho por la igualdad de derechos y su participación política.
N.P.:¿listo?, ¿a nadie más le cambio la visión?
Wilmer López: pues digamos que desde el principio de la historia, los hombres han explotado digamos sus habilidades físicas para crear lo que conocieron el mundo, digamos capta a principios del siglo XX y luego del siglo XX ya como que se empezaron a ejercer más los derechos de la mujer y ellas empezaron a mostrarnos lo que de verdad eran, lo que

de verdad valían que desde mi percepción valen más que hasta ahora lo que hemos visto como un hombre y pues no sé si ustedes también sepan pero uno de los principios de cuando las mujeres empezaron a ser independientes fue en los años 40, 30- 40 , entre la segunda guerra mundial cuando los hombres se iban a la guerra y dejaron a las mujeres solas, entonces ellas tenían de trabajar y responder por sus hijos, así ellas se dieron cuenta que valían más y empezaron a independizarse, así que la percepción que cambio es que las mujeres ya han hecho mucho ahora tenemos que dejar que las mujeres hagan también lo que ellas quieran hacer.

Darwin Maca: a mi…digamos el punto radical de todo el mundo; hay un machismo, desde el inicio de año o sea ¿por qué Dios no pudo ser una mujer y si un hombre? ¿Por qué Jesús no pudo ser una mujer y si un hombre? el machismo viene desde hace muy anterior y si ponemos ese punto radical de que las mujeres pueden hacer lo que quieran yo creo que no se puede hacer, por parte si pero ahora no, en un futuro podrá haber la posibilidad pero no puedo entender ¿por qué dice que ellas pueden hacer lo que quieran?

Óscar Rodríguez: yo creo en lo que dice Maca, en parte es verídico, pero en parte no ¿por qué?, porque las que no dejan, o sea algo que resalta mucho la profe Cecilia es que no hay víctimas sino colaboradores entonces creo que la única culpa de que la mujer aún siga así como amarrada por el machismo es de ella, porque ella no lucha por sí misma, pues obviamente ella no es la única culpable porque le protagonismo tampoco se lo puede ganar el hombre sabiendo que le trabajo todo ha sido de la mujer, pero sin embargo creo que la mujer debe luchar más por sí misma para que haya como esa libertad.

Angélica Beltrán: por qué se dejan mandar, sabiendo que ustedes tiene que ir…

Brayan Gualteros: la manipulación es de todos, pero cada quien es libre de tomar si se deja manipular o no se deja manipular, podemos poner el ejemplo ese que el profesor que día nos dijo que si el rector llega y te dice a ti Angélica ven me cocinas porque él es el rector de acá del colegio y te va a poner a cocinar obviamente no… o sea las mujeres tienen la libertad de oponerse contra un mundo machista y cambiar la forma de cómo la están tratando.

Óscar Rodríguez: y las mujeres creo que tienen muchas más capacidades como o sea en todos sus aspectos la mujer es mucho más perfecta que el hombre…muchísimo.

N.P.: Una de las formas que me gustaría que se llevaran es que si bien es cierto que hay una violencia por parte de mujeres y hombres que es una violencia sexista, también es cierto, pues son violencias pequeñas ¿no?, entonces no podemos decir que la violencias todas sean gigantes si nos aplastan, pero las violencias son pequeñitas mis amores, pequeñitas.

Lo que quiero es ponerlos a dialogar y les quiero dejar a todos que la violencia pareciera invisible, listo en la televisión no promocionan un violador o ¿sí?, ¡No! pero en la televisión si promocionan relaciones de novela que la mujer todo el tiempo sufre, relaciones de amor, nociones de amor que son desiguales y eso no nos parece malo, ¿si me hago entender? ¿Qué tan fácil es confundir las violencias?, continuamos.

Jenny Rojas: Para apoyar lo de la profesora, es cierto digamos ahorita hasta las mamás le dicen a uno… lave la loza, lave esto, eso ya es acostumbrarlo a uno que tiene que ser una mujer como tal y digamos en el caso mío, mi papá comienza; oiga usted tiene que ser una buena mujer porque si no cuando se consiga un marido, la va a echar por no hacer algo, entonces ya nos están creando eso y por eso es que cuando llegamos a grandes llegamos con esa idea además ¿Cómo hacer una revelación tan atroz?, sabiendo que el que maneja Colombia es un hombre ¿si me entiende? Es difícil.

N.P.: voy a repartir los turnos, quiero que articulen sus respuestas por favor con sociales, no es la guerra de los sexos de los programas de farándula, la idea, es articular ¿listo? Entonces les voy a ceder el turno ¡por aquí! entonces uno, dos, tres, cuatro y cinco.
Stefanía Martínez: Es que también mientras yo investigaba mi tema sobre las mujeres de la independencia, también está solamente el machismo que dan, por decirlo así, manipulador escondido, también lo dan de una manera que mientras lo buscaba estaba la primera ministra, no me acuerdo de qué país, no me acuerdo tampoco el nombre, pero fue la primera ministra que hubo en el mundo y ella está enmarcada en la historia como la mujer que llegó a un puesto tan alto y a ella le hicieron varias veces atentados contra su vida, tan solamente por ser una mujer y por intentar recibir ese poder, entonces el machismo también va llevado de parte de algunos hombres que no comparten de que las mujeres son capaces de hacer algo en esta vida, sino que tan solamente ellas lo son.
Angélica Beltrán: bueno creo que apenas, o bueno yo vi que apenas habló Jenny Oscar y pues Maca alzaron la mano, supongo que sus preguntas iban a ser no, ¿por qué se deja manipular? ¿Qué hace que como dijo la profesora?, por eso créanme que si ella es capaz de ponerse un pantalón pues ella se lo pone obviamente los hombres la van a juzgar, mi opinión es… todo lo que la mujer hace va a ser juzgado, todo.
Brandon Segura: Primero lo que se está hablando, hay algo que si se afirma es que se puede decir que nuestros abuelos, la mayoría aquí algunos de nuestros abuelos fueron machistas, que le pegaban a la abuelita y todo y pues ahorita lo que quiero aclarar, lo que dice mi compañera Jenny es que ah bueno, listo que a lo que se refiere, puede que se lo tome de otra manera porque quiere decir el papá que buena mujer, tampoco no es que quiera decir que éste tampoco clavada en la casa, es igual que como por ejemplo a mi mamá también me dice chino usted también tiene que ser un buen esposo entonces tiene que ayudar a su mujer, tiene que ayudar a cocinar y yo lo que digo es bueno, mi mamá me está diciendo eso es también dando concejos eso es chévere o sea lo cual a uno no les están colocando como que esa mentalidad machista que tiene que decir venga que su mujer tiene que lavarle la ropa, tiene que cocinarle, tiene que plancharle ¡no! o sea a lo que se refiere que tenga que ser una buena mujer, tampoco es el hecho de que sea ninguna esclava, pero que tampoco como tal, tampoco se puede decir que sea una persona cochina, eso es a lo que se puede referir que sea una buena persona ¿ve? Eso es igual que también en el caso, de un hombre cuando a una mamá a uno le pelea ¡hermano, no sea cochino¡, o sea lo que se está queriendo decir es que en realidad se puede decir lo están entrenando a uno para que uno se vuelva un buen hombre ¿ve? , tampoco las niñas no se lo malinterpreten, cuando la mamá o el papá le digan, no se pongan a decir que las están tratando de esclavas porque en realidad no…
Angélica Beltrán: … no es que nosotras lo malinterpretemos sino es que los hombres tienen un medio de manipulación y ese es, el hecho de que nosotras les planchemos, les cocinemos y eso también obviamente como se dice los hombres pueden planchar, cocinar y eso pero son pocos los hombres que se ven ama de casa, los hombres también están acostumbrados a que las mujeres hagan eso.
Óscar Rodríguez: me parece que si un hombre tiene la capacidad de crear tantas cosas, porque no va a tener la capacidad de algo que es, si es muy complejo ser ama de casa es muy complejo. Yo admiro mucho a las mujeres, pero obviamente también lo que decía Jenny es cierto, las influencias de los padres y de los familiares, influyen mucho, como yo siempre hi vivido con mi mamá, entonces y siempre voy a defender a las mujeres, pero no es lo mismo que el muchacho que tiene al papá que es machista, que es ahí no se caiga

porque los hombres no lloran, entonces uno no puede digamos un ejemplo, uno no puede llorar porque entonces lo empiezan a tildar como maricón como y o sea ahí el hecho de decirle maricón primero está afectando la integridad y o sea como la psicología del individuo y también está irrespetando a la comunidad gay. El caso es que también o sea influye la forma en la que a uno lo eduquen, también influye en que también nosotros hagamos el cambio, ¿Por qué? porque somos la generación del cambio, tú le preguntas acá y casi todos los hombres saben hacer oficio ¿por qué? Porque las mamás de uno pues le dicen: usted tiene que aprender a hacer oficio porque la mujer no todo el día se va quedar con usted, entonces habrá un punto en el que usted no está junto a su mujer ¡claro! Eso es machista porque como así que no está junto a su mujer, entonces si ella no está, entonces usted: ¿usted no hace nada?
N.P.: Compañera: Daniela.
Daniela Patiño: Contradiciendo lo que dice Brandon, no es que nosotras malinterpretemos que nos digan lo de la loza, una cosa es que nos digan eso, sabiendo que tenemos que hacer y tenemos que hacernos responsables, otra cosa es que nos digan…laven la loza y si no lo hacen sus maridos cuando sean grandes las van a dejar o las van a maltratar, eso ya hay una diferencia básica entre esas dos formas de decirlo, otra cosa es que apoyando también lo que dijo Michel esas cosas no solo pasan en otros países ni en otras épocas sino en elecciones que han habido en Colombia, según lo que yo investigué hubo dos mujeres que trataron de llegar a la presidencia y ellas fueron secuestradas por las FARC o por otros grupos, entonces ellas no pudieron seguir su campaña y pues nunca pudieron llegar a la presidencia. Otro punto es que digamos en los siglos pasados pues los regalos a las mujeres eran muy común de joyas y eso, no solo los regalos de ollas nos afectan, sino que nos estén regalando a cada rato aretes, eso nos hace pensar que solo estamos hechas para adornarnos y no para pensar, ¿no sería bueno que nos regalaran también libros o cosas de interés general?, no solo cosas que nos sirvan… como se diría seriamente, para adornarnos.
Jenny Rojas: Entonces es que mire también que Segura y Oscar los que han escuchado decir eso son de mujeres, yo no los he oído escuchar a usted que su papá le dijo que sea un buen esposo para que no sé qué, que limpie la loza, o sea que son mujeres las que les están diciendo eso porque sabemos cómo es eso, entonces pues quiero decir para que vean la figura que están siguiendo que veo que es de la mujer, digamos cuando ustedes lleguen a grandes, ustedes sus trabajos ya les van a decir… pero si mi papá trabajaba todo el día ¡yo pá que voy a llegar cansado a hacer oficio!, más bien paguémosle a mi mujer, o que mi mujer trabaje medio día para que ella cuando yo llegue, llegue la casa limpia, entonces mire que…
N.P.: es un caso paralelo porque bien es cierto que las mamás, tampoco hay un papá que les diga…usted tiene que llegar a descansar, es decir que no hay una responsabilidad esos padres por esos cambios necesarios en la familia, compañero Sebastián.
Ma José Sierra: pues como dijo la profe también es cierto, literalmente nunca vemos a un hombre que digamos diga: no, ¡voy a arreglar la cocina ¡o voy por ejemplo a barrer, qué sé yo. Literalmente es raro, a un hombre ¿qué le va a dañar?, a una mujer es que sus cosas, que cuidadosa, que limpia, a un hombre pues no es tanto, no es como muy igualitario a la mujer, en mi caso no le veo tanta importancia que un hombre le tenga importancia digamos a organizar, a ver algo limpio, en cambio una mujer es muy pulcra en sus cosas, ustedes entran a un cuarto en una casa, el cuarto de la niña está muy bien organizado, todas sus cositas, todo lo tiene limpio. Un hombre, la mayoría de los hombres no tienen como su

educación de organizar sus cosas, entonces literalmente un hombre, un papá que le va a importar que organice o... ¿Si?
N.P.: A ver ¿ya?
Daniel Sepúlveda: pues me parece que ese concepto que siempre tenemos de que un papá nunca le va a decir a un hombre: ¡oiga! Usted tiene que organizar su cuarto ¡oiga! No se le olvide lavar la loza o hacer oficio o algo así, me parece que es un concepto muy cerrado de que los hombres solamente debemos decirle a los hombres ¡usted no llore! Como decía Oscar, desde pequeños nos están dando un concepto como de por ejemplo, nos caemos y lo primero que hacen es levantarnos y decirnos: no llore que usted no es huevón ni maricón, desde la infancia nos están diciendo: ¿qué le pasa? Usted no puede llorar por más que se caiga, se golpee o se lastime, en cambio yo creo que una mujer se cae y lo primero que van a hacer es el papá o la mamá levantarla y decirle: ¡ay! Mamita cuídese tranquila, llore, desahóguese, entonces es como esa diferencia que siempre vamos a encontrar en el hombre y la mujer y respecto a lo que decía Natalia, listo el orden, si eso es muy normal en un hombre ¿usted cuándo va ver a un hombre que por decirle algo lo primero que llegue a la casa es… ¡voy a encerar mi cuarto! ¡No! ¡Nunca! Por decir algo yo llego a mi casa y lo primero que hago es acostarme a ver televisión, así mi cuarto esté hecho un desastre, la verdad es cómo yo vivo acá pero no me interesa mucho que digamos, entonces una mujer… como decías tú, la mujer siempre va a tener su orden, pero no todas seguro algunas también van a decir: no, tampoco me importa, pero en sí el concepto que estamos manejando es demasiado machista y lo que decía Maca, en este país sería muy complicado que se aceptara totalmente la aparición de una mujer en la política central, por decirlo así, que llegue al poder o algún cargo importante en este país no se va a poder por más que queramos, todavía nos falta mucha cultura para poder saber diferenciar a una mujer y saberla tratar como es.