

Interculturalidad y pensamiento crítico en estudiantes de grado 12o del Colegio Bolívar

Giovanny Silva Sánchez, gsilva@colegiobolivar.edu.co

Trabajo de Grado presentado para optar al título de Magíster en Educación

Asesor: José Benito Garzón Montenegro Phd

Universidad ICESI

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Santiago de Cali, Colombia

2019

Dedicado

A Paola, por luchar ferozmente contra la enamorada muerte.

A Elsa, por su presencia en esta ausencia.

Qué más puede decirte, sino es un

¡hasta siempre Chiquita!

Tabla de Contenido

1	INTRODUCCIÓN	4
2	REFERENTE CONCEPTUAL.....	10
2.1	Desde el Ministerio de Educación Nacional	10
2.1.1	Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales	10
2.2	Lo disciplinar	15
2.2.1	Diversidad e Interculturalidad.....	18
2.3	Desde lo pedagógico	30
2.3.1	Pensamiento Crítico	30
2.3.2	Enseñanza para la Comprensión EpC	36
2.3.3	Secuencia Didáctica	40
3	REFERENTE METODOLÓGICO.....	42
3.1	Población.....	42
3.2	Instrumentos y técnicas para la recolección de información	44
3.3	Características de la secuencia didáctica.....	45
4	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	58
4.1	Aciertos del trabajo con la EpC	77
4.2	El desafío de la interculturalidad y el pensamiento crítico en la escuela.....	85
5.	CONCLUSIONES	91
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100
7.	ANEXOS	106

1 INTRODUCCIÓN

Colombia, como la gran mayoría de los países latinoamericanos vieron su luz como estado-nación en las primeras décadas del siglo XIX. El acto fundacional de la primera experiencia republicana (República de la Gran Colombia), no transformó la invisibilización de esas otras culturas nativas de América y las secuestradas en condición de esclavitud del continente africano: indígenas y afrodescendientes. El camino recorrido de la nueva nación fue largo y espinoso. Las cuatro primeras experiencias republicanas, fueron fallidas y tan solo la quinta ha logrado mantenerse al menos en su nominación República de Colombia hasta el día de hoy.

Pareciera que el fenómeno no fue muy distinto en América Latina y durante casi todo el siglo XX los países ignoraron en gran medida la diversidad étnico-cultural que caracteriza el continente.

Desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en ese esfuerzo. (Walsh, 2009, p. 2)

La otredad es la condición que tenemos los seres humanos de ser el otro del otro. En los conflictos sociales y políticos además de las motivaciones económicas, subyace otra causa fundamental pocas veces tomadas en cuenta, como las diversas formas de alteridad presentes en las sociedades en conflicto. La escuela, podría en gran medida aportar en la deconstrucción de formas de alteridad que perpetúan o atizan conflictos. Para ello, el sistema educativo en general y las asignaturas de ciencias sociales en particular, deberían centrar sus esfuerzos pedagógicos y didácticos en fortalecer pensamiento crítico de niños y jóvenes, que redunde en la construcción de formas de ciudadanía responsables, críticas, autónomas y respetuosas solo posible a partir de la construcción de nuevas formas de alteridad.

Desafortunadamente, la escuela no está generando transformaciones significativas que rompan los prejuicios de estudiantes frente a relaciones de interculturalidad -por ejemplo, con el mundo indígena y afrodescendiente- pero tampoco de otras formas de concebir la sociedad y la posibilidad de desarrollar otros proyectos políticos distintos a los hegemónicos. Para la escuela, la imposibilidad de construcción de este diálogo entre culturas o visiones políticas diferentes de sociedad, no le ha posibilitado sustantivamente intervenir en problemáticas de convivencia ciudadana. No ha sido protagonista en presentar propuestas de respeto y valoración del aporte que estos grupos han realizado y realizan en la configuración de un país pluriétnico y multicultural.

Las reflexiones y hallazgos en este trabajo tienen relevancia para directivos académicos, profesores en general y del área de ciencias sociales en particular y por supuesto para nuestros estudiantes. Para los primeros, porque pueden tomar en cuenta los hallazgos de la investigación para

ajustar estrategias institucionales que enriquezcan la convivencia ciudadana, meta perseguida en el perfil del estudiante del Colegio Bolívar.

Los profesores en general, somos ante todo sujetos con propias formas de alteridad. Quisimos con este trabajo, llevar a cabo una respetuosa invitación a nuestros colegas de todas las asignaturas. Necesitamos realizar una reflexión interna y validar una circunstancia: como sujetos sociales tenemos percepciones de otros mundos culturales y políticos distintos a los nuestros (alteridad). Esta condición de alteridad muy posiblemente presenta prejuicios que de no ser superados, se convierten en obstáculos para un diálogo intercultural, alejando la posibilidad de fortalecernos y fortalecer pensamiento crítico en y con nuestros estudiantes.

Para mis colegas más cercanos, los profesores de ciencias sociales, este trabajo presenta una relevancia mayor. Primero, porque no se puede asumir por antonomasia que en nosotros esté presente construcciones interculturales libres de prejuicios frente a lo indígena, las “minorías sexuales”, lo afrocolombiano o una pluralidad política. Segundo, porque buscamos aportar elementos teóricos, conceptuales, axiológicos y ontológicos, que nos atraviesen en una práctica docente mucho más reflexiva. En otras palabras, darnos la oportunidad de vivir la interculturalidad libre de prejuicios.

Quizás, quienes más se van a beneficiar en el desarrollo de estos enfoques y metodologías serán los estudiantes. Se aspira a mejores comprensiones de los procesos estudiados en América Latina y Colombia desde otras perspectivas y la construida por ellos desde otras formas de

interculturalidad que dé cabida a distintas interpretaciones y distintas posibilidades dialógicas. En concreto, el objetivo de la escuela de desarrollar pensamiento crítico se fortalecería significativamente. Igualmente, en el plano introspectivo, ellos también llevarían a cabo reflexiones sobre sus propias formas de alteridad y de vivir la interculturalidad. Aunque automáticamente no redunde en mejores ciudadanos, sí se esperaría generar provocaciones ontológicas y dilemas éticos que les permita trascender.

La pregunta que guió el trabajo fue *¿Qué características debe contener una secuencia didáctica centrada en la interculturalidad que permita promover el pensamiento crítico con estudiantes de grado doce (12°) del Colegio Bolívar? Para ello, nos planteamos como objetivo general *identificar las características de una secuencia didáctica centrada en la interculturalidad proclive a la promoción de pensamiento crítico con estudiantes de grado 12° del Colegio Bolívar.**

En cuanto a los objetivos específicos, buscamos primero, *identificar las disposiciones presentes en los estudiantes tanto de la interculturalidad como del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales. Y segundo, diseñar, ejecutar y evaluar una secuencia didáctica con actividades centradas en la interculturalidad y en la promoción de pensamiento crítico con estudiantes de grado 12° del Colegio Bolívar.*

El trabajo está estructurado en cuatro partes. La primera, corresponde al *referente conceptual* conformado por los *lineamientos curriculares* que desde el Ministerio de Educación de Colombia se ha orientado para la enseñanza de las ciencias sociales en las instituciones educativas públicas y privadas del país. Seguidamente, el componente *disciplinar* formado por los conceptos de diversidad e interculturalidad. Y, por último, el componente *pedagógico* conformado por el *pensamiento crítico*, la *Enseñanza para la Comprensión EpC* y los elementos constitutivos de una *secuencia didáctica*.

La segunda parte corresponde al *referente metodológico*. En él, se presenta las características de *la población* conformada por los estudiantes del Colegio Bolívar, los *instrumentos y técnicas utilizadas para la recolección de la información* y, por último, la presentación de la *secuencia didáctica* titulada “En el marco de la Guerra Fría ¿Qué interpretaciones pueden realizarse del surgimiento y consecuencias del desarrollo de las guerrillas revolucionarias en Colombia?”

Seguidamente, presentamos el *análisis* de lo ocurrido durante y posterior al desarrollo de la secuencia didáctica. Este análisis, lo desarrollamos intentando responder interrogantes como *qué pasó con el pensamiento crítico, los aciertos del trabajo con la EpC* y por último, *el desafío de la interculturalidad y el pensamiento crítico en la escuela*.

Continuamos como corresponde, presentar las conclusiones que se desprendieron del conjunto del proceso llevado a cabo, las referencias bibliográficas y cerramos con unos anexos de documentos primarios que acompañaron la experiencia.

No tuvimos otra aspiración en este trabajo, que la de aportar en el diálogo pedagógico y didáctico que cada día llevamos a cabo los educadores. Queremos generar provocaciones para actuar sobre eso que tanto preocupó a este gran maestro:

“Si la estructura no permite un diálogo, la estructura debe ser cambiada”

Paulo Freire.

2 REFERENTE CONCEPTUAL

En la elaboración del presente trabajo se tomaron como referentes conceptuales, aspectos legales, disciplinares y pedagógico-didácticos. El primero, hace referencia a los parámetros en el campo de las Ciencias Sociales organizados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

2.1 Desde el Ministerio de Educación Nacional

El Colegio Bolívar ha elaborado un plan estratégico para el periodo 2014-2022. En consecuencia, con este plan se vienen generando cambios curriculares y pedagógicos explícitamente centrados en los estudiantes. La apuesta es llevar a cabo aprendizajes más profundos en los estudiantes en sintonía con nuevas perspectivas en lo que podría denominarse un *nuevo movimiento educativo global*. No obstante, la construcción y puesta en práctica de los distintos planes de estudio de los distintos departamentos académicos están en dirección a los lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación Nacional para todas las instituciones educativas públicas y privadas del país.

2.1.1 Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales

La presentación de los documentos *Lineamientos Curriculares* en su portal digital declara que éstos

Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23.

En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación (MEN, Actualizado agosto 22 de 2018).

Esencialmente, así hemos asumido los lineamientos curriculares en la construcción de nuestros planes de estudio, como “referentes que apoyan y orientan” (MEN, 2018) nuestra práctica educativa. La articulación de estos lineamientos la realizamos a través de una asignatura que no la nombramos ciencias sociales como convencionalmente se hace en la mayoría de los colegios, sino como Estudios de Colombia y América Latina a quien en adelante llamaremos ECAL por su sigla.

Por su condición bilingüe, en el colegio Bolívar se crearon dos departamentos académicos de ciencias sociales. El primero se denomina Social Studies y lo conforman fundamentalmente las asignaturas y profesores que desarrollan distintas disciplinas de este campo totalmente en inglés, en las secciones de Middle y High School. Los ejes temáticos de ciencias como la historia, la geografía,

la economía, la política y la sociología se centran en los espacios de Estados Unidos y el llamado Viejo Continente (Europa, Asia y África).

El segundo lo nombramos Departamento de Ciudadanía no solo para diferenciarlo del primero, sino por las metas conceptuales, cognitivas y actitudinales que en él se persigue, tal cual se manifiesta en los distintos programas de curso.

Los conocimientos que aportan las Ciencias Sociales tienen relevancia en cuanto nos permiten comprender el mundo que nos rodea y tomar decisiones responsables sobre nuestro futuro como ciudadanos contemporáneos. De ahí nuestra insistencia en mejorar habilidades que fortalezcan un pensamiento crítico y analítico dirigido a la adquisición o aproximación de un pensamiento histórico y geográfico y una práctica ciudadana responsable, racional y autónoma (Programa ECAL III, 2018-2019).

De este departamento, hacen parte la asignatura de Filosofía en los grados 7°, 8°, 9° y 11° y los cursos de las ECAL organizadas de la siguiente forma: 6° ECAL; 9° ECAL I; 10° ECAL II y 12° ECAL III.

La secuencia didáctica que se implementó en este trabajo de investigación se llevó a cabo en ECAL III del grado 12°. El programa ofertado a los estudiantes recoge lo que en nuestra concepción debería ser el fin último de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela:

El curso Estudios de Colombia y América Latina III, busca que el estudiante a partir del estudio y apropiación de una red conceptual estudiada en años anteriores en los distintos cursos de ECAL y los aportados en el presente curso, analice críticamente los procesos del orden económico, social, político y cultural desarrollados en Colombia y América Latina entre [...] 1945 hasta la actualidad desde un enfoque histórico y geopolítico (Programa ECAL III, 2018-2019).

En los lineamientos curriculares los “temas” o “contenidos” sin que desaparezcan, tienen una concepción y función distinta. En ellos

Actualmente, se habla de cuatro grandes tipos de contenidos, asimilables a las cuatro competencias, que el MEN propone se deben promover desde las Ciencias Sociales:

El primero se refiere a los conceptos, hechos y principios. Los hechos y conceptos son más conocidos, pero es preciso clarificar, que se entiende por principios. Ellos son, enunciados que describen cómo los cambios que se producen en un objeto o situación se relacionan con los cambios que se producen en otro objeto o situación (por ejemplo, el principio de oferta y demanda).

El segundo se refiere a los procedimientos como estrategias cognitivas que se manifiestan en una serie de acciones o actividades orientadas a la consecución de un

quehacer específico (como partes constitutivas, se emplean también términos como destrezas, técnicas o estrategias).

El tercero y cuarto se refieren a los valores de tipo intrapersonal (del sujeto) o interpersonal (de lo social). Puede ser peligroso estipular unos valores referidos a todas y todos las y los estudiantes; pero, por una parte, esto ya ocurre en el currículo oculto que se practica y, por otra, la explicitación curricular posibilita que los campos planteados se sometan a la consideración crítica de las y los estudiantes, en contextos que crean sentido y significado (MEN, 2018, p. 40).

El programa ECAL III para grado 12° lo construimos en esa relación funcional “entre lo que se desea enseñar y el conjunto de relaciones orientadas a desarrollar óptimamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (MEN, 2018, p. 40).

Los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales no son el único material que hemos contemplado en la construcción de nuestros documentos curriculares de ECAL. Existen otras disposiciones ministeriales concretadas en documentos ampliamente divulgados en el medio educativo del país. Como departamento de Ciudadanía hemos incorporado aspectos centrales de ellos en los planes de estudio de Filosofía y ECAL. Estos documentos son en su orden cronológico: la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (1998), Constitución Política y Democracia (1998), Estándares de Ciencias Sociales (2004) y más recientemente la Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014 que establece obligatoriamente la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.

En el **Anexo 1** se encuentra el programa de ECAL III en grado 12°. Insistimos en que su construcción tomó en cuenta los distintos documentos orientadores del MEN y las propias elaboraciones que como equipo profesional consideramos debe presentar un programa académico que guíe el trabajo en cada uno de los cursos.

2.2 Lo disciplinar

El programa presentado en la parte anterior se organizó a partir de ejes (habilidades), estándares e indicadores de logro. Si se observa en la formulación de estos últimos, el centro del trabajo no está puesto en los contenidos o temáticas sino en el desarrollo de distintas habilidades. No obstante, los distintos cursos de ECAL tienen a su haber unos contenidos sobre el que desarrollamos las mencionadas habilidades. Para ECAL III los contenidos se encuentran igualmente en el **Anexo 1**.

La secuencia didáctica se planeó y ejecutó sobre la temática 4.3 (Guerrillas revolucionarias en América Latina y Colombia) de la Unidad 4 (Colombia 1948-2018). Durante los años que llevamos desarrollando el anterior plan de estudio de ECAL III, encontramos que hay un proceso que genera mucha dificultad en lograr comprensiones profundas y críticas: surgimiento, desarrollo y permanencia del movimiento guerrillero revolucionario en Colombia. Las dificultades corresponden a nuestro entender a varias circunstancias. La primera obedece a lo que algunos denominan “polarización política del país” profundizada en parte por el desarrollo de las negociaciones y posterior firma del llamado “acuerdo de paz” entre las FARC y el Estado colombiano bajo el gobierno del expresidente Juan Manuel Santos. Segundo, existen otras

dificultades que le son muy particulares al contexto del Colegio Bolívar y tienen que ver con la animadversión que el proceso de negociación y el fenómeno de las guerrillas en sí generan en sectores de estudiantes producto de que, en diversos momentos y circunstancias, varias familias fueron víctimas directas del accionar de las guerrillas del ELN y las FARC (extorsiones, secuestros y asesinatos), siendo desde lo emocional muy comprensible esta animadversión.

Por último, el surgimiento y fortalecimiento de corrientes políticas que recogen de manera activa ese sentimiento nacional de rechazo al accionar político-militar de los distintos grupos guerrilleros del país. Es inocultable la simpatía que las tesis de estos sectores despiertan en importantes sectores de nuestros estudiantes. Esto no tendría que ser de por sí un aspecto negativo. Lo negativo radica en el sectarismo e intolerancia que caracterizan las discusiones suscitadas al respecto, quedando poco espacio para otras interpretaciones críticas sustentadas en un conocimiento histórico de sus causas y consecuencias reflejadas en el presente del país.

Para conjurar esta realidad en el salón de clase consideramos dos herramientas fundamentales: el fortalecimiento de un pensamiento crítico en el marco de una interculturalidad crítica.

Son muchas las perspectivas teóricas desde las cuales se conceptualiza el pensamiento crítico, tal es el caso de aquellas centradas en el desarrollo de capacidades, en competencias, en habilidades, en disposiciones y en criterios, entre otras. Independientemente del lugar conceptual desde el cual se considere el

pensamiento crítico, se requiere que el sistema educativo, como un todo, oriente esfuerzos en función de lograr su formación. En este sentido, el actuar de maestras y maestros en las aulas, en las instituciones educativas y en los diferentes contextos formadores, se vuelve esencial en función, no solo de aportar a la formación integral de los estudiantes sino, de manera particular, potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en ellos. Los profesores son determinantes en la formación del pensamiento crítico en los estudiantes, esto exige que participen de manera consciente e intencionada en el desarrollo de sus propias habilidades de pensamiento crítico. (Tamayo, 2014, p. 8)

El segundo aspecto es la interculturalidad crítica. Ésta es una perspectiva que queremos incorporar en la comprensión del complejo y extenso conflicto armado colombiano donde las guerrillas revolucionarias son una más de sus múltiples actores. Etxceberría expresa con acierto que “si en el multiculturalismo la palabra clave es respeto, en la interculturalidad la palabra clave es diálogo” (2003, p. 107). Bajo esta premisa es que consideramos que no es posible como sociedad salir de la espiral de violencias sin el punto de partida de la interculturalidad crítica: concebir el pasado y presente de América Latina como un problema estructural-colonial-racial. Para el caso colombiano,

la confrontación armada contemporánea exacerbó particularidades de la tradición política nacional, en especial el sectarismo, que tuvo su máxima expresión en la guerra sucia. Ciertamente en Colombia ha predominado una concepción de la política

en la cual el disenso o la oposición son vistos antes que como elementos constitutivos de la comunidad política, como amenazas a la integridad de esta o a la concepción de orden dominante en cada momento. Se trata de la persistencia de una cultura política que no ha logrado superar la exclusión ni mucho menos integrar la diferencia de forma activa en la lucha por el poder. En su lugar hay una tentación latente al pensamiento único o al dogmatismo, que limita con la violencia o la alimenta. (GMH ¡Basta Ya!, 2013, p. 15)

A tan solo un poco más de dos años de firmado el acuerdo de paz entre el Estado colombiano y las FARC, los asesinatos y masacres a líderes sociales, campesinos, indígenas y los recién desmovilizados de las FARC, no solo no desaparecieron del panorama nacional, sino que se reactivaron en una preocupante estadística ascendente.

2.2.1 Diversidad e Interculturalidad

Diversidad proviene del latín *diversitas*. La palabra “expresa la cualidad de lo diverso o diferente, que por ser diverso necesariamente ha de ser múltiple y abundante” (etimologias.dechile.net/?diversidad, 2019). En el mundo social encontramos la diversidad cultural. La América Latina indígena primero e hispánica después, quedará por los tiempos marcada por una gran riqueza en diversidad cultural. La América Latina se constituiría entonces, en la gran región del continente americano, diversa, múltiple y abundante.

¿Qué sería entonces la diversidad en el marco de la interculturalidad? En la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Santiago de Chile, llevaron a cabo una investigación sobre educación e interculturalidad. Uno de sus propósitos centrales fue reelaborar el concepto de diversidad como formación del mundo, para ser tomado en cuenta en los procesos educativos en perspectiva del cambio de paradigma de la interculturalidad. En esta investigación se entiende

La diversidad como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o muchos sentidos, no mejor o peor sino solo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura. (Ibañez, 2004: 61)

Entendida así la diversidad, se abre una perspectiva de comprensión de lo diferente no para clasificarlo y aislarlo, sino para comprender cómo en mundos diversos llegamos a ser observadores legitimando estos mundos, y encontrando en ellos los sentidos y significados que con nuestro mundo se comparten. (Ibañez, Díaz, Druker, Rodríguez, 2012, p. 215)

Respecto al concepto de lo intercultural ocurre un fenómeno semejante al de diversidad. Éste ha evolucionado a partir de las acciones prácticas derivadas de las discusiones y luchas de comunidades marginadas por darse un lugar en el mundo. Esta evolución también ha atravesado la academia fundamentalmente en las facultades de sociología, antropología, lingüística y educación. Hacia la segunda mitad del siglo XX “la visión de interculturalidad predominante permanece anclada en una lógica tradicional, positivista, que se resiste a ser modificada, a pesar de los cambios

paradigmáticos aceptados en el discurso educativo oficial de los países de la región” (Ibañez, “et al.”, 2012, p. 217-218) de América Latina.

La lógica tradicional positivista conllevaba a enmarcar la interculturalidad en el proyecto de modernidad, en donde la homogeneización de lo humano es el ideal por alcanzar: lo atrasado versus lo moderno. Por supuesto desde este paradigma, se construían las políticas y prácticas educativas de la interculturalidad. Se terminó por institucionalizar unos modos de vivir juntos, que los autores anteriormente citados nombran *interculturalidad de hecho*, entendida como “la coexistencia de individuos que se relacionan desde cosmovisiones y lógicas culturales diversas” (Ibañez, et al., 2012, p. 217-218). La crisis del paradigma positivista conllevó desde la interculturalidad a un cuestionamiento de la existencia de una identidad única nacional, provocando una crisis del proyecto moderno del Estado nación. La hasta entonces coexistencia de cosmovisiones y lógicas culturales diversas en plena armonía no sería más que una quimera de quienes detentaban el poder de los Estados, quienes a su vez eran los responsables de la institucionalización de la convivencia intercultural a través de sus sistemas educativos.

El nuevo momento paradigmático de lo intercultural es en donde queremos cimentar el desarrollo de la interculturalidad proclive al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de último año del Colegio Bolívar.

Este escenario constituye una oportunidad de replantearnos los momentos institucionalizados de vivir juntos en sociedad y consecuentemente, de problematizar el tipo de relaciones y las formas de conceptualizar lo propio (identidad) y lo ajeno

(alteridad) promovidas en el principal espacio de formación de ciudadanos: la escuela. (Ibañez, et al., 2012, p. 218)

¿Cómo entender el nuevo paradigma de la interculturalidad? ¿Existe distintas formas de entender y vivir la interculturalidad? ¿Cuál de ellas fortalece el pensamiento crítico? Serán las preguntas que señalan el camino conceptual a recorrer en esta parte.

Para Ibañez y compañía, la nueva concepción de la interculturalidad “sitúa al sujeto como productor de realidades culturales diversas y a las culturas como procesos creativos, como movimientos permanentes de construcción, deconstrucción, definición y redefinición de identidad, conocimientos y ciudadanías”. (Ibañez, et al., 2012, p. 218)

Sylvia Schmelkes siendo coordinadora general de educación intercultural bilingüe de la Secretaría de Educación Pública en México, llevó a cabo una ponencia expresando que la interculturalidad

no se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración. Se refiere precisamente a la relación entre las culturas y califica esta relación. La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación. (Schmelkes, 2006)

Estas nuevas concepciones de lo intercultural rompen definitivamente con las viejas ideas positivistas que ponían el centro en lo étnico y no en la diversidad cultural en un nuevo plano democrático simétrico entre culturas. Acá de nuevo aparece en consecuencia, un nuevo papel que deberá cumplir la escuela. Para el caso colombiano la Constitución Política de 1991 reconoce su rasgo pluriétnico y multicultural. Si bien la multiculturalidad implica respeto por la diferencia cultural del país, la interculturalidad conllevará no solo el respeto a esta diversidad, sino ante todo un diálogo en igualdad entre ellas.

2.2.1.1 Perspectivas en la Interculturalidad

En las últimas décadas del siglo XX y las primeras del XXI la diversidad cultural de América Latina ha tomado nuevos sentidos para los pueblos que los proyectos modernizadores habían relegado a los cuartos de San Alejo. La interculturalidad ha sido una posibilidad teórica y práctica de empoderamiento de estos pueblos ninguneados por los no ya tan nuevos estados-nación. Un ejemplo de ello es el Consejo Regional de Cauca CRIC, constituido en 1971 cuyo papel ha sido fundamental para los distintos grupos indígenas sobrevivientes del país. El CRIC es un referente para otros pueblos del país en sus procesos organizativos y reivindicativos de las últimas décadas. Tienen una responsabilidad enorme en el desarrollo del pensamiento educativo indígena en Colombia. Ellos tienen la comprensión de la interculturalidad “como la posibilidad de diálogo entre las culturas. Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes [...] en otro ordenamiento social”. (Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004: 18)

En la década de los 90, se ha despertado un movimiento que busca atender las contradicciones culturales originadas desde la misma instauración de la llamada época hispánica. Importantes logros en el mejoramiento de las relaciones sociales en el universo diverso de lo étnico-cultural de Latinoamérica. Hay en los distintos países importantes conquistas jurídicas como la alcanzada en Colombia con la Constitución de 1991. Colocar en primer plano lo intercultural, es producto de establecer unas relaciones sociales más positivas que resolvieran -al menos en parte- las negativas prácticas de discriminación, exclusión y racismo, por nombrar las más frecuentes. El terreno en donde la interculturalidad ha tenido su mayor y mejor desarrollo es en el educativo de las comunidades indígenas de América y en menor, y quizás incipiente desarrollo, en las sociedades no indígenas de afrodescendientes y mestizas creadas por el establecimiento de los países.

El desarrollo y comprensión de la interculturalidad presenta en el trabajo de Walsh tres perspectivas: La relacional, la funcional y la crítica. Su tesis se encuentra en la educación intercultural, considerando que su impacto y valor solo es posible cuando se asuma de manera crítica.

De manera breve señalaremos unos rasgos de las dos primeras perspectivas, y nos detendremos en la interculturalidad crítica como aquella perspectiva que habría que apostarle construir en la escuela como un acto pedagógico-político (Walsh, 2009, p. 2).

2.2.1.2 Perspectiva relacional

Esta primera perspectiva asume el resultado de mestizaje étnico-cultural que caracteriza la América Latina como resultado de las relaciones de lo indígena nativo, con los pueblos afrodescendientes y a su vez éstos con los blancos de distintas regiones de Europa. Esta perspectiva

asume la interculturalidad [como] algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes [...] y la sociedad blanco-mestiza criolla, evidencia de lo cual se puede observar en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia y “naturaleza” latinoamericana-caribeña. (Walsh, 2009, p. 3)

Si la interculturalidad descansa en un diálogo entre las culturas, la perspectiva relacional presenta ausencia y enfoques que la alejan de este diálogo. Para quienes la promueven, asumen la interculturalidad como el simple contacto algunas veces individual dejando por fuera las estructuras sociales que intervienen en ese contacto y que son las que determinan la simetría o no de las relaciones de hecho. Se minimiza o desconoce la conflictividad y las relaciones de poder existentes que determinan las vivencias de las relaciones culturales de forma asimétricas de superioridad e inferioridad.

2.2.1.3 Perspectiva funcional

La perspectiva funcional es la forma como los estado-nación a través de sus sistemas educativos han implementado la interculturalidad hasta el día de hoy. Esta perspectiva da por supuesto el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales con las que hay que establecer ese diálogo cultural, para lo cual deben crearse las condiciones de inclusión y tolerancia en una estructura social establecida y que la interculturalidad no modifica. La denominación funcional según Walsh, es del filósofo peruano Fidel Tubino.

Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego” es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente.

(2009)

Esta perspectiva termina convirtiéndose en una trampa para las realidades multiculturales del continente. Cuando reivindican la interculturalidad no lo hacen para romper con las asimetrías, sino como estrategia de control y dominación para conjurar las tensiones sociales y aplacar las reivindicaciones étnicas de reconocimiento e inclusión a esos otros mundos culturales dominantes. En la globalización se requiere resolver no solo las tensiones en las “aldeas” que terminan golpeadas por ella, sino crear nuevas ideologías de coexistencia pacífica en las desigualdades bajo la lógica económica neoliberal.

2.2.1.4 Perspectiva crítica

Esta perspectiva es tal vez, con la que más nos sentimos identificados y, en consecuencia, la que consideramos debe desarrollar los sistemas educativos que apuntan al desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes. A diferencia de las otras perspectivas, el desarrollo de una interculturalidad crítica es algo por construir (Walsh, 2009). Las perspectivas *relacional* y *funcional* parten del problema de la existencia de diversidades e identidades culturales que se fueron desarrollando y agudizando en los procesos históricos que las fundaron y organizados en etapas por los historiadores, pero al ser superadas estas etapas, ya no tienen razón de ser en el presente las tensiones y contradicciones interculturales.

La perspectiva crítica tiene otro punto de partida distinto a las anteriores. Ella, parte del problema estructural-colonial-racial.

Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir. (Walsh, 2009, p. 4)

Si nos detenemos a pensar en la profundidad de esta perspectiva, es profundamente progresiva frente al statu quo de la realidad multicultural de nuestros países. Es un proyecto político que le apuesta a otros tipos de sociedades. En consecuencia, las sociedades por construir no deben darse en el marco de la tolerancia y un vacío reconocimiento a la diversidad cultural, bajo la matriz colonial y una estructura social dominante y dominada por una élite mestiza blanqueada. La interculturalidad crítica hace su apuesta a otra matriz y estructura social, deconstruyendo formas de ciudadanías no deseada por otras formas de ciudadanías críticas.

Es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados. (Walsh, 2009, p. 4)

Hasta el momento, identificamos que el énfasis de la perspectiva crítica está puesto en las estructuras sociales y prácticas culturales ¿Qué pasa entonces con las relaciones políticas en una perspectiva crítica?

Aproximarse a una posible respuesta a la anterior pregunta, pasa en nuestro caso, por las reflexiones de la filósofa y politóloga belga Chantal Mouffe (1999) en su obra clásica, *El retorno de lo político*. El mundo político occidental de tradición liberal termina el siglo XX con su sistema

democrático seriamente en crisis, producto de nuevos discursos nacionalistas y populistas que han debilitado su soporte de valores con los que logró imponerse sobre los autoritarismos de izquierdas y derechas desarrollados en el siglo.

Tras haber creído en el triunfo definitivo del modelo liberal democrático, encarnación del derecho y de la razón universal, los demócratas occidentales han quedado completamente desorientados ante la multiplicación de los conflictos étnicos, religiosos e identitarios que, de acuerdo con sus teorías, habrían debido quedar sepultados en un pasado ya superado. (Mouffe, 1999, p. 3)

Para la autora, el modelo liberal democrático ha sido impotente en captar la naturaleza de lo político, ya que su “perspectiva racionalista y universalista impide comprender, [...] que deja en suspenso todo lo que depende de la política en su dimensión de relaciones de fuerza y de relación amigo/enemigo” (Mouffe, 1999, p. 4). La crítica no es una invitación a renunciar a las conquistas en derechos y libertades individuales que el liberalismo ha obtenido en su historia, sino a lo que ella nombra como “una forma verdaderamente política de liberalismo [que] no escamotee la cuestión del conflicto, el antagonismo y la decisión” (Mouffe, 1999, p. 5).

El concepto que emerge, del planteamiento crítico de la autora sobre la comprensión que el liberalismo ha realizado de la democracia pluralista es el *agonismo*. En contradicción con la perspectiva racionalista del liberalismo inaugurada por John Rawls, señala un nuevo reto a los sistemas democráticos y es la urgencia de “crear instituciones que permitan transformar el *antagonismo* en *agonismo*” (Mouffe, 1999). En este ejercicio investigativo, nos interesó conectar

esta propuesta teórica y conceptual con la *perspectiva intercultural crítica*. Este intento, nos brindó herramientas para intervenir hacia la transformación de “estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas”. (Walsh, 2009, p. 4) En consecuencia, el objetivo de una política democrática cambiaría. No buscaría racionalmente eliminar las pasiones, sino “movilizarlas y ponerlas en escena de acuerdo con los dispositivos agonísticos que favorecen el respeto del pluralismo” (Mouffe, 1999, p. 6). Lo anterior conlleva a elaborar distinciones entre <<enemigo>> y <<adversario>>. El primero determina una relación antagónica que deberá culminar en la desaparición de ese <<otro>>. El adversario, por el contrario, construye una relación agonística que lejos de ser un peligro para la democracia, se constituye en palabras de Mouffe (1999) “en la condición misma de existencia”.

Cerrando esta parte, resaltamos la siguiente conclusión de la autora entorno a las categorías conceptuales *antagonismo* y *agonismo* en el marco de una democracia pluralista:

Por cierto, que la democracia no puede sobrevivir sin ciertas formas de consenso - que han de apoyarse en la adhesión a los valores ético-políticos que constituyen sus principios de legitimidad y en las instituciones en que se inscriben- pero también debe permitir que el conflicto se exprese, y eso requiere la constitución de identidades colectivas en torno a posiciones bien diferenciadas. Es menester que los ciudadanos tengan verdaderamente la posibilidad de escoger entre alternativas reales. (Mouffe, 1999, p. 8)

2.3 Desde lo pedagógico

2.3.1 Pensamiento Crítico

El Pensamiento Crítico es un planteamiento de vieja data. No obstante, pareciera que en los años recientes ha tomado fuerza ante lo que podríamos llamar el fracaso de la escuela en la construcción de ciudadanas y ciudadanos críticos. Pensemos por ejemplo la Encuesta Internacional de Cívica del año 2016, pero cuyos resultados fueron publicados en el 2018. Ésta fue aplicada a jóvenes entre 13 y 14 años ubicados en octavo grado de enseñanza básica. En esta encuesta participaron 24 países incluido Colombia, y sus resultados

han generado gran discusión en el país, ya que el 73% de los jóvenes colombianos estuvo de acuerdo con los gobiernos autoritarios, pues suponen que generan un impacto positivo en el orden y la seguridad. La mitad de ellos también se declararon partidarios de “cerrar los medios de comunicación que critiquen al presidente”. Así mismo, un porcentaje similar está de acuerdo con pagar un soborno para agilizar un trámite y vieron como conveniente que “un funcionario público apoye a sus amigos consiguiéndoles empleos en su oficina”. (53 %). (SEMANA, abril 18 de 2018)

El profesor Julián de Zubiría (2018) se pregunta que algo tenemos que estar haciendo muy mal en la escuela para que nuestros jóvenes desprecien de esta forma la gran conquista de la

humanidad de sistemas democráticos, la libertad de expresión y su consecuente libertad de prensa y ninguna empatía con los bienes públicos que, como tal, son del conjunto de la sociedad.

La gran conclusión que ha arrojado el debate en torno a los resultados de esta encuesta es el fracaso en la escuela del desarrollo de un *pensamiento crítico* ¿Qué es entonces el pensamiento crítico? Desde la Grecia Clásica ya se señaló la importancia de pensar críticamente usando para ello la razón.

Sócrates se ha considerado un precursor del desarrollo [del] pensamiento crítico; en tanto con su método buscaba que su lograra una especie de parto intelectual, en el que la verdad surge del interior del espíritu humano desde esta perspectiva. La propuesta de Sócrates es lograr que las personas se preocupen por la propia interioridad, para conocerse a sí mismo y poder tener conciencia de la propia ignorancia y, así, empezar la labor compleja de llegar al conocimiento de la verdad.

(Tamayo, Zona y Loaiza, 2016, p.44)

Algunos autores consideran que las enseñanzas socráticas son el pilar para desarrollar pensamiento crítico como tal. Autores como John Dewey en el siglo XX incorporaron el concepto de pensamiento reflexivo para derivar de él, una corriente o movimiento nombrado práctica reflexiva centrada fundamentalmente en el maestro. Para Dewey (2010), hay algunas formas de pensar que son mejores que otras y a estas formas las nombró pensamiento reflexivo.

Asumimos en consecuencia, el “pensamiento crítico” como un pensamiento que se diferencia de otros y presenta rasgos que lo separan de un pensamiento “no crítico”, para no descalificar otras formas de pensar. El “pensamiento crítico” es un tipo de pensamiento que involucra un conjunto de habilidades que “contribuyen a actuar racional y lógicamente” (Facione, 2007, p.4) y agregaríamos categóricamente, el componente axiológico. Algunos autores como Ennis (1961, citado por López, 2018) define “pensamiento crítico” al “proceso intencionado, metacognitivo y autocorrectivo en el cual los individuos monitorean la calidad de su pensamiento, detectando y rectificando fallas en sus argumentos, procedimientos analíticos, estrategias de resolución de problemas y procesos de toma de decisiones” (2018).

Para el desarrollo de *pensamiento crítico*, algunos expertos han determinado de forma muy general y esquemática la presencia o desarrollo de seis “habilidades cognitivas y disposiciones” (Facione, 2007, p.4) conformadas por: interpretación, inferencia, análisis, explicación, evaluación y autorregulación.



Tomado de: <https://esl.insightassessment.com/Uses/Why-Measure-Critical-Thinking-Skills/Pensamiento-Critico-Que-es-y-por-que-es-importante>

Para describirlas, tomamos como punto de referencia, las definiciones elaboradas por Peter A. Facione, quien a su vez las recupera, de lo que él llama “consenso de expertos”.

La primera habilidad es la **interpretación**; entendida ésta como la capacidad que tiene una persona de “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios” (Facione, 2007, p.4).

Segundo tenemos el **análisis**; el cual “consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones” (2007, p.5).

La tercera habilidad corresponde a la **evaluación**; entendida como

la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación. (Facione, 2007, p.5)

Una cuarta habilidad es la **inferencia**. Ésta denota,

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

A las anteriores habilidades se suman dos últimas que pueden también llevar a cabo los pensadores críticos. La primera es la **explicación** definida como

la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente. Esto significa poder presentar a alguien una visión del panorama completo: “tanto para enunciar y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos; como para presentar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos”. (2007, p.6)

Por último, la habilidad considerada por muchos como la más extraordinaria de todas, pues implica lo que para algunos es un componente central de la metacognición: la **autorregulación**. Entendida como el

monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios. (2007, p.6)

Finalmente, existen otras dos habilidades que deben tomarse en cuenta para el desarrollo de un pensamiento crítico: el multiperspectivismo y el pensamiento sistémico. El primero, hace referencia a la capacidad que tiene un individuo de analizar una situación de la índole que sea desde diversas perspectivas. En educación,

Aborda la capacidad de analizar una problemática social desde diferentes perspectivas. Se espera que el estudiante, a propósito de un conflicto, esté en capacidad de comprender en qué consiste el conflicto desde el punto de vista de cada una de los actores; entender qué buscan los diferentes actores; identificar coincidencias y diferencias entre los intereses de los actores; relacionar los roles sociales, las ideologías y cosmovisiones de los actores con sus opiniones o intereses; evaluar la receptividad de una posible solución desde el punto de vista de cada uno de los actores; anticipar el impacto de la implementación de una determinada solución para cada uno de los actores. (ICFES, Saber Pro, 2013, pág. 4)

El pensamiento sistémico, es la habilidad o la actitud que tenemos o podemos tener todos los seres humanos, para analizar situaciones en términos de totalidades y estableciendo para ello

conexiones con otros subsistemas, para comprender y actuar en consecuencia. En términos educativos,

aborda la capacidad de identificar y relacionar diferentes factores que constituyen o determinan una problemática social. Se espera que el estudiante, a propósito de un conflicto, esté en capacidad de identificar sus causas; establecer qué tipos de factores están presentes; comprender qué tipo de factores están enfrentados; comprender qué factores se privilegian en una determinada solución; evaluar la aplicabilidad de una posible solución; determinar la posibilidad de aplicar una solución dada en diferentes contextos. (ICFES, Saber Pro, 2013, pág. 4)

Fue, el fortalecimiento de estas habilidades las que intentamos observar en el proceso de desarrollo de la secuencia didáctica.

2.3.2 Enseñanza para la Comprensión EpC

Fortalecer el pensamiento crítico en la enseñanza requiere pensar o como mínimo revisar, qué pasa con la didáctica en el salón de clase. Hay corrientes o enfoques pedagógicos que plantean modelos de enseñanza-aprendizaje, que son más compatibles con la promoción de habilidades que permitan el desarrollo de pensamiento crítico. La Enseñanza para la Comprensión o EpC, fue la estrategia metodológica utilizada en la secuencia didáctica para este propósito.

Pareciera una verdad de Perogrullo, pero las escuelas tendrían que estar al servicio de fortalecer en los estudiantes la comprensión del mundo que los rodea, e interiorizar todos esos aprendizajes que reciben en la escuela, para que puedan ser aplicados tanto dentro como fuera de ella. No obstante, esto no es lo que ocurre con frecuencia. ¿Qué es entonces la comprensión? Es una pregunta que encontramos en la historia de la educación, pero que no siempre es entendida de igual forma. Antes de adentrarnos a esbozar el enfoque EpC, es pertinente detenernos un momento en desarrollar qué entendemos por *comprensión*.

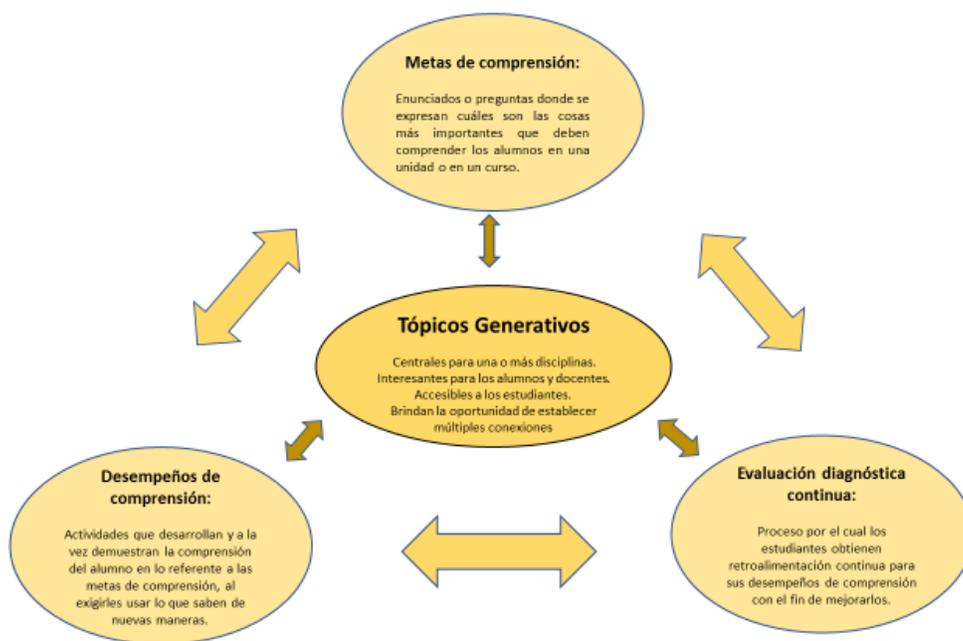
El uso del término *comprensión* en propuestas educativas, también tiene su propia historia. El *Oxford Dictionary of the English Language* nos dice que en la temprana Edad Media, la palabra tenía un sentido bastante moderno: captar la idea, comprender algo, ser consciente. En 1898 el *Universal Dictionary of the English Language* definía “comprender” de esta manera: “Aprehender o captar plenamente; saber o aprehender el sentido, importancia, intención, motivo de; percibir por medio de la mente; apreciar la fuerza o el valor de; asociar un sentido o interpretación a; interpretar; explicar; ser inteligente y consciente”. Nuestro marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión define la comprensión en términos similares. (Stone, 1999, pág. 37)

El enfoque EpC fue el resultado de una investigación llevada a cabo entre 1988 y 1995 por un grupo de investigadores de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard dirigida por David Perkins, Howard Gardner y Vito Perrone. En palabras de Perkins (1999), la comprensión se asume como la “habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de

otra manera, la comprensión de un tópico es la “capacidad de desempeño flexible” con énfasis en la flexibilidad”. De esta forma, es profundamente estrecha la relación entre *comprensión* y algunas habilidades presentes en un *pensamiento crítico*.

Marco conceptual de la EpC

El marco conceptual de la EpC está constituido por cuatro partes: Tópicos generativos, Metas de comprensión, Desempeños de comprensión y Evaluación diagnóstica y continua.



Modificado a partir de: [https://paideiablog.files.wordpress.com/2012/02/ensec3b1anza-para-la-](https://paideiablog.files.wordpress.com/2012/02/ensec3b1anza-para-la-comprencic3b3n.jpg)

[comprencic3b3n.jpg](https://paideiablog.files.wordpress.com/2012/02/ensec3b1anza-para-la-comprencic3b3n.jpg)

Un tópico puede ser una teoría, un tema, una idea, etc. Para que sea generativo, debe tener unas características a ser tomadas en cuenta en la planeación. Los **Tópicos generativos**,

son centrales para una o más disciplinas o dominios. Resultan atractivos para los alumnos. Son accesibles, por la gran cantidad de recursos que permiten al estudiante investigar el tópico. Existen múltiples conexiones entre los tópicos y la experiencia de los alumnos tanto dentro como fuera de la escuela. Y, quizá lo más importante de todo, despiertan el interés del docente. (Blythe, 1999, p. 44)

En las experiencias que nutrieron el marco conceptual, descubren que los tópicos generativos eran “demasiados generativos”, lo que llevaba a tener diversas comprensiones alejadas de la intencionalidad del docente. Este aspecto lo resolvieron, formulándose **Metas de comprensión**.

Con el fin de crear un centro, los docentes pensaron que sería útil determinar unas pocas metas específicas de comprensión para cada tópico. También les pareció útil formularlas tanto en forma de enunciados (“los alumnos comprenderán...” o “los alumnos estimarán...”) como en forma de preguntas de final abierto que pueden plantearse directamente de los alumnos. (Blythe, 1999, p. 46)

El tercer aspecto constituye el núcleo en que se centra la comprensión: los **Desempeños de comprensión**, que deben estar íntimamente ligados a las Metas de comprensión. Estos son actividades -o valga la redundancia-, desempeños, “que demuestran y desarrollan la comprensión desde el principio hasta el final de la unidad o del curso” (Blythe, 1999, p. 47).

En el enfoque de la EpC y en general de otras corrientes constructivistas, la evaluación debe ser algo más que un estimativo al final del proceso y que por el contrario debe aportar significativamente al proceso de aprendizaje. Esta forma de asumir la evaluación la denominan **Evaluación diagnóstica continua.**

Integrar el desempeño y la realimentación es justamente lo que necesitan los alumnos cuando trabajan en el desarrollo de la comprensión de un tópico o concepto específico [...] no es sino el proceso de brindar respuestas claras a los desempeños de comprensión de los alumnos, de modo tal que les permita mejorar sus próximos desempeños. (Blythe, 1999, p. 108)

Bajo este marco conceptual se organizó la secuencia didáctica que presentamos a continuación.

2.3.3 Secuencia Didáctica

En las relaciones que se presentan en un salón de clase, se hace necesario organizar las distintas situaciones de aprendizaje con los estudiantes usando distintas estrategias. De vieja data, los docentes la hemos realizado en lo que comúnmente conocemos como planeaciones de clase. Las características de los objetivos, actividades, evaluación, etc., que presentan estas planeaciones, corresponden a las concepciones que el maestro y la escuela tienen de la enseñanza y el aprendizaje. La secuencia didáctica es una estrategia que permite la construcción activa de los conocimientos de nuestros niños y jóvenes. Ésta “constituye una organización de las actividades de aprendizaje que

se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz, 2013). Siguiendo a Díaz, una secuencia didáctica no debe reducirse a un simple formulario con un listado de actividades. Es, ante todo, “un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades “para” el aprendizaje de los alumnos” (Díaz, 2013).

La profesora López, citando a Feo Mora (2010), plantea que el diseño de una secuencia didáctica debe tomar en cuenta aspectos como estrategias en la enseñanza, en la instrucción, el aprendizaje y por supuesto de la evaluación.

Estrategia de enseñanza como el encuentro pedagógico que se realiza de manera presencial, estableciendo así un diálogo didáctico basado en las necesidades del estudiante; *la estrategia instruccional* se entiende como la interrelación entre profesor y el estudiante, esta interacción tiene como finalidad la toma de conciencia de los procedimientos para adquirir conocimiento; *la estrategia de aprendizaje* son todos los procedimientos que llevan al estudiante a aprender, [] técnicas de estudios; por último tenemos *estrategias de evaluación*, que son los procedimientos que generan una reflexión sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, éstos describen de forma cuantitativa y cualitativa el nivel de alcance de las metas de aprendizaje. (López, 2018, p. 21)

Como cualquier otra estrategia de organización de actividades, la *secuencia didáctica* presenta generalmente una estructura determinada por momentos de actividades: actividades de apertura, actividades de desarrollo, actividades de cierre y la evaluación. Todas éstas, deben estar conectadas lógicamente y sistemáticamente para, en este caso, fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico.

A continuación, presentamos el *referente metodológico* que abarca entre otros aspectos, las características de la secuencia didáctica llevada a cabo con los estudiantes.

3 REFERENTE METODOLÓGICO

3.1 Población

El Colegio Bolívar es una institución educativa privada y bilingüe fundada en 1947 en la ciudad de Cali. Es un colegio no confesional y sin ánimo de lucro, con una única jornada diurna. Su población estudiantil es mixta y en la actualidad cuenta con cerca de 1.250 estudiantes desde Kinder 4 hasta Grado 12°. Cuenta con las sesiones de preprimaria, primaria, escuela media y escuela alta (pre primary, primary, middle School y high School).

La propuesta investigativa se aplicó en grado 12°, en el área de Estudios de Colombia y América Latina III (ECAL III). El grupo de muestra fundamental fue 12 A, que cuenta con 16 estudiantes con edades entre los 17 y 18 años, son 10 mujeres y 6 hombres. Todos proceden de distintas comunas de la ciudad y hacen parte de los estratos 5 y 6.

Por las características académicas de la institución y en general por el contexto socioeconómico del que hacen parte, podría conceptuarse como un grupo de muy buen desempeño académico. El colegio cuenta con una oficina denominada Servicios Estudiantiles. Ésta tiene la función de realizar seguimientos y acompañamientos a estudiantes que puedan presentar dificultades del orden cognitivo y/o actitudinal.

En el perfil del egresado del Colegio Bolívar se estipula que el estudiante:

- 1) Podrá compartir y aplicar principios, procesos y conocimientos en la búsqueda de la excelencia académica.
- 2) Podrá relacionar y aplicar conocimientos para actuar con pensamiento crítico y creativo.
- 3) Podrá mostrar un dominio bilingüe en el contexto académico y social.
- 4) Será una persona íntegra con valores.
- 5) Tendrá la conciencia y responsabilidad social de un ciudadano comprometido.
- 6) Podrá interactuar efectivamente con el mundo reconociendo y respetando los diferentes enfoques y perspectivas (Colegio Bolívar, 2017, 04 de Oct).

El Colegio Bolívar como cualquier otra institución contemporánea, no está exenta de las tensiones entre la escuela y la sociedad. Las familias -como indicamos- pertenecen mayoritariamente a los estratos socioeconómicos 6 y 5 de la ciudad de Cali. Sociológicamente, si

retomamos a Dubet y Martucelli, existen matices diferentes entre las tensiones que se presentan en las escuelas públicas y las que se encuentran en las escuelas privadas que determinan en alguna manera formas de percibir su entorno sociocultural (Dubet, Martucelli, 1998). Este aspecto intercultural, fue relevante en el análisis de la forma como los estudiantes se enfrentaron al tópico central desarrollado en la secuencia didáctica (Guerrillas Revolucionarias).

3.2 Instrumentos y técnicas para la recolección de información

La secuencia didáctica estuvo atravesada didácticamente por la utilización de las TIC con que cuenta la institución. El diseño de esta experiencia de aprendizaje estuvo mediado por estas herramientas digitales y tecnológicas apoyadas fundamentalmente en Internet. Cada estudiante cuenta con un laptop y acceso a internet. En el salón de clase donde se llevó a cabo la mayor parte de las sesiones de trabajo, contamos con un SMART Notebook, constituido por un hardware (video beam y tablero touch) y un software que permite la creación de archivos notebook, que pueden incluir gráficos, tablas, textos, líneas, etc.

La recolección de la información se hizo a través de las siguientes herramientas digitales e instrumentos de recolección de información:

- a) **Portafolio a través de la Tabla de Cornell:** Es un método para tomar apuntes que proviene de los Estados Unidos de la Universidad de Cornell en la década de los 50'.

- b) **Google Classroom:** es una herramienta de Google utilizada fundamentalmente para fines educativos. Se puede a través de ella, administrar online un curso cualquiera de manera colaborativa.
- c) **Schoology Colegio Bolívar:** el colegio cuenta con esta plataforma digital que tiene como objetivo fundamental, integrar herramientas digitales a través de la nube.
- d) **Grabaciones de audio**
- e) **Filmaciones (conversatorios, debates y exposiciones)**
- f) **Encuesta inicial (Anexo 3)**
<https://docs.google.com/forms/d/1X9XbDN4j9RMJx5sHoND5oQiXLyWCttDMe4yHt8cYJv8/edit#responses>
- g) **Encuesta final (Anexo 5)**
https://docs.google.com/forms/d/1pAG3BjHg8f0r9xy7jbAGfjAsLBXI9IMXV9sD_mSoyBo/edit#responses
- h) **Ensayo Final**

3.3 Características de la secuencia didáctica

Metodológicamente abordamos el diseño y ejecución de la secuencia didáctica, a partir de los aportes encontrados en las fuentes bibliográficas mencionadas. En su diseño, procuramos mantener una correlación entre los momentos de la secuencia y los existentes en el enfoque EpC. A continuación, presentamos la descripción de la secuencia didáctica llevada a cabo.

¿Qué título se le dio a la secuencia?

En el marco de la Guerra Fría ¿Qué interpretaciones pueden realizarse del surgimiento y consecuencias del desarrollo de las guerrillas revolucionarias en Colombia?

Proceso abordado

La consideración didáctica para el aprendizaje se hizo bajo el enfoque Enseñanza para la Comprensión EpC. Se trabajaron habilidades como: resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información).

Para el desarrollo de *Pensamiento Crítico*, se desarrollaron cuatro herramientas para la indagación crítica: planteamiento de problemas, escepticismo reflexivo, multiperspectividad y pensamiento sistémico.

Problemática

Hace un poco más de diez años, creamos en el Colegio Bolívar el Departamento de Ciudadanía. A éste pertenece las asignaturas de Estudios de Colombia y América Latina (ECAL), Filosofía y Ética. Para los cursos de ECAL, nos hemos planteado que “los conocimientos que aportan las Ciencias Sociales tienen relevancia, en cuanto nos permita comprender el mundo que nos rodea y tomar decisiones responsables sobre nuestro futuro como ciudadanos contemporáneos. De ahí nuestra insistencia en mejorar habilidades que fortalezcan un pensamiento crítico y analítico dirigido a la adquisición o aproximación de un pensamiento histórico y geográfico, y una práctica ciudadana responsable, racional y autónoma”. (Programa ECAL III grado 12o)

En grado 12o por la organización temática, abordamos el estudio de los procesos de América Latina y Colombia desde 1945 hasta la actualidad. En mi experiencia como

profesor de este grado, el proceso que más genera resistencia y dificultad en lograr comprensiones profundas y críticas es el del surgimiento, desarrollo y permanencia del movimiento guerrillero revolucionario en Colombia. Las dificultades corresponden a mi entender a varias circunstancias. La primera obedece a lo que algunos denominan “polarización política del país”, profundizada en parte por el desarrollo de las negociaciones y posterior firma del llamado “acuerdo de paz” entre las FARC y el Estado colombiano bajo el gobierno del expresidente Juan Manuel Santos. Segundo, existen otras dificultades que le son muy particulares al contexto del Colegio Bolívar y tienen que ver con la animadversión que el proceso de negociación y el fenómeno de las guerrillas en sí, generan en sectores de estudiantes producto de que, en diversos momentos y circunstancias, varias familias fueron víctimas directas del accionar de las guerrillas del ELN y las FARC (extorsiones, secuestros y asesinatos), siendo desde lo emocional muy comprensible esta animadversión.

Por último, el surgimiento y fortalecimiento de corrientes políticas que recogen de manera activa, el sentimiento en algunos sectores, de rechazo al accionar político-militar de los distintos grupos guerrilleros del país y a la posibilidad que estos participen de la vida política legal, producto de procesos de negociación y desmovilización. Es inocultable la simpatía que las tesis de estos sectores despiertan en importantes sectores de nuestros estudiantes. Esto no tendría que ser de por sí un aspecto negativo. Lo negativo, radica en el sectarismo e intolerancia que caracterizan las discusiones suscitadas al respecto, quedando poco espacio para otras interpretaciones críticas sustentadas en un conocimiento histórico de sus causas y consecuencias reflejadas en el presente del país. En últimas, lo que falta es pensamiento crítico.

La secuencia didáctica buscó bajo el enfoque EpC, abordar el estudio del fenómeno guerrillero en América Latina y Colombia a través de un conjunto de actividades de comprensión que permitieran a los estudiantes superar en gran medida los prejuicios morales, sociales y políticos que frente al fenómeno guerrillero presentan. Como tesis central tuvimos la convicción de que solo es posible lo anterior, si se fortalecía en los estudiantes un pensamiento crítico.

Objetivos

Los objetivos fueron:

- Reconocer y enriquecer saberes previos a partir del desarrollo de actividades de comprensión.
- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información con sentido crítico.
- Desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, en la búsqueda de saber vivir con los otros y, sobre todo, para actuar de manera constructiva en la sociedad.
- Desarrollar una consciencia de la construcción discursiva de la historia con posibilidades de incorporar otras interpretaciones distintas a las hegemónicas.
- Elaborar sustentaciones orales y escritas que evidencien procedimientos sistemáticos de indagación, cuestionamiento, organización y nuevos conocimientos.

Referentes conceptuales

La secuencia didáctica como se ha reiterado se hizo bajo el enfoque EpC. Este enfoque se desarrolla bajo un marco conceptual que proporciona no solo un aprendizaje activo, sino ante todo un aprendizaje para la vida al tener como centro la comprensión. Un aspecto sustantivo en la comprensión de los estudiantes es en consecuencia el desarrollo del pensamiento crítico.

Diferentes autores reseñan como habilidades del pensamiento crítico el *comprender, deducir, categorizar, emitir juicios, evaluar, identificar argumentos, identificar supuestos, reconocer relaciones, realizar inferencias, evaluar evidencias, evaluar la autoridad y deducir conclusiones*. (López, 2018, p. 17)

El desarrollo de la secuencia didáctica puso como centro la comprensión del estudiante como condición para fortalecer el pensamiento crítico. “La comprensión incumbe la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento” (Blythe, 1999. p. 39).

El enfoque EpC permite desarrollar y trabajar diversas competencias que están estrechamente relacionadas con la formación de pensamiento crítico. Destacamos la resolución de problemas, la autonomía en la toma de decisiones, capacidad de trabajo en equipo y sobre todo variadas habilidades de comunicación.

Del mismo modo, el enfoque EpC -sin ser el único- favorece la perspectiva abierta, crítica, problémica, y transdisciplinaria que contempla los Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales del MEN (MEN, 2004). El enfoque EpC -como se desarrolló

anteriormente- presenta una estructura organizada en cuatro conceptos: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica y continua (Blythe, 1999, p. 43).

El que en la secuencia didáctica el centro del enfoque haya sido la la EpC, esto no significó que las actividades se pudieran enriquecerse de otros enfoques como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), por ejemplo.

En el planteamiento del problema, señalamos que el Colegio Bolívar como cualquier institución contemporánea no está exenta de las tensiones entre la escuela y la sociedad. Las familias pertenecen mayoritariamente a los estratos socioeconómicos 6 y 5 de la ciudad. Según Dubet y Martucelli, existen matices diferentes entre las tensiones que se presentan en las escuelas públicas y las que se encuentran en las escuelas privadas que determinan en alguna manera formas de percibir su entorno sociocultural (DUBET, MARTUCELLI, 1998). Esta consideración, derivó en una reflexión pedagógica y didáctica que apuntó hacia la secuencia didáctica como la forma de aproximar a los estudiantes hacia el fortalecimiento de un pensamiento crítico. El porqué de la escogencia de una secuencia didáctica lo desarrollamos anteriormente en el marco conceptual. Las *secuencias didácticas* “constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz, 2013).

Momentos de la Secuencia Didáctica

La secuencia constó de 15 sesiones de 70 minutos cada una.

MOMENTO 1: Presentación de la propuesta a los estudiantes.

1. Introducción a la secuencia didáctica y explicación de los criterios para seleccionarlos como grupo piloto (12 A). El criterio fundamental, estuvo sustentado en la heterogeneidad del grupo en cuanto al desempeño académico individual y la conformación mixta del grupo. Posterior a esta presentación, los estudiantes diligenciaron un formato de consentimiento informado, para que fuera conocido y firmado por los padres **Anexo 2.**

2. Explicación de la metodología de trabajo: En esta parte realizamos una conversación entorno a:

2.1 Evaluación diagnóstica

2.2 Estrategias de enseñanza para la comprensión EpC

2.3 Carácter de la evaluación

2.4 Unidad temática de la secuencia

MOMENTO 2: Actividades de apertura.

Emociones y conocimientos previos (Tópico generativo de unidad): En los grupos colaborativos conformados con anticipación al comienzo del año lectivo, conversaron entorno a las preguntas exploratorias del Foro I que sigue a continuación. (Debían grabar la conversación a manera de conservar material de análisis para sus reflexiones finales)

Actividad exploratoria inicial:

1. Realización de la siguiente encuesta:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc9q6TZmg5Y5MaQDj9xSnH-p1yBCuPTCvaDjPpLJ7NpIq-v6A/viewform> (Ver resultados Anexo 3)

FORO I

1. En los grupos colaborativos conformados con anticipación, conversarán entorno a las siguientes preguntas (Deben grabar la discusión para que posteriormente elaboren un protocolo que revisarán al finalizar la unidad).

(1) ¿Qué es una guerrilla?

(2) ¿Todas las guerrillas son iguales?

(3) Observen las dos fotografías proyectadas en el tablero. De lo que observan ¿Qué semejanzas encuentran? ¿Qué diferencias encuentran?

(4) Si nos apoyamos en lo que logremos recordar de los otros cursos de ECAL o en lo que conoces ¿En qué momentos (épocas o etapas) de nuestra historia han existido guerrillas?

(5) Con base al documento “Status político y beligerancia”, ¿Qué status y por qué, deberían tener las distintas guerrillas que existieron o existen en el país? ¿Qué aspectos deberían tomarse en cuenta para considerar o no dar status político a un grupo levantado en armas?

Foro 1:

Socialización y discusión en plenaria de las respuestas elaboradas a las anteriores preguntas

MOMENTO 3: En busca del t3pico generativo:

Si tuvieran que relacionar la Guerra Fr3a con el conflicto paramilitar y guerrillero y en Colombia y Am3rica Latina, y a su vez 3stos con sus vidas 3Qu3 se preguntar3an?

- Escogencia de un t3pico generativo a partir de una lluvia de ideas y una escogencia por votaci3n mayoritaria.
- El resultado del t3pico generativo fue el siguiente:

T3pico generativo: 3En qu3 medida la Guerra Fr3a ha afectado mi vida?

Una vez determinado el t3pico generativo, les plantee, las siguientes metas de comprensi3n.

Metas de Comprensi3n:

1. 3Qu3 relaciones existen entre la Revoluci3n Rusa, Cubana y China en el marco de la Guerra Fr3a, con el surgimiento de guerrillas revolucionarias en Am3rica Latina?
2. En cuanto a su ideolog3a y accionar 3son todas las guerrillas iguales?
3. 3Qu3 consecuencias puede tener para una sociedad el que un gobierno leg3tamente elegido establezca conversaciones y negociaciones con un grupo armado ilegal?

Actividades de desarrollo:

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN

Desempeño 1:

Lecturas sobre nueva información realizando cuadros de síntesis guiados. A manera de contraste se abordaron dos documentos:

- Villamizar, D. (2017). Las guerrillas en Colombia. Una historia desde los orígenes hasta los confines. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.S, Bogotá.
- Ugarriza, J.E; Pabón, Nathalie. (2017). Militares y guerrillas. la memoria histórica del conflicto armado en Colombia desde los archivos militares, 1958-2016.

La realización de las anteriores lecturas se hizo con la intención de identificar y comprender los tópicos que aparecen a continuación enumerados. Colectivamente, realizamos una lluvia de ideas acerca de qué aspectos deberíamos indagar en las lecturas, tal forma que ayudaran a comprender el fenómeno guerrillero en América Latina. Para este ejercicio tenía previamente unos tópicos pensados. Aquellos que no aparecieron en la lluvia de ideas, fueron integrados a través de preguntas dirigidas. De este ejercicio surgieron los siguientes tópicos:

1. Concepto de guerrilla y clasificación.
2. Normativa internacional sobre status político y beligerancia.
3. La Guerra Fría y sus secuelas en Colombia. (33-72)
4. Colombia: Los orígenes de las guerrillas revolucionarias.

Desempeño 2:

Realizaron por grupos colaborativos, una consulta dirigida sobre algunas guerrillas revolucionarias representativas de América Latina y Colombia. Todas las consultas debían desarrollar los siguientes tópicos:

1. Origen

En qué año y en qué contexto económico, político y social se originó la guerrilla. Quiénes fueron sus fundadores y qué características socioeconómicas y culturales presentaban.

2. Ideología (Qué o cuáles procesos internacionales determinaron su ideología, qué programa o postulados los guiaba o los guía si todavía existen)

3. Accionar (cómo actuaban, qué estructura militar presentaban o presentan, cómo se financian y algunas acciones relevantes)

4. ¿Llevaron a cabo algún proceso de negociación y desmovilización? o ¿Por qué desaparecieron?

5. Conclusiones: además de las recomendaciones entorno a qué son buenas conclusiones, se hizo énfasis en que ellas tomaran muy en cuenta, cómo había aportado a la pregunta generadora la investigación del respectivo grupo guerrillero.

Desempeño 3:

Realización de exposiciones: socialización de los hallazgos de la anterior consulta. (Ver guía en **Anexo 4**)

Momento 4: Actividades de Cierre

1. Conversatorio entorno a las preguntas iniciales de la unidad
2. Elaboración proyecto final de síntesis: Ensayo

Evaluación diagnóstica y continua

Orientaciones generales para la evaluación:

El carácter de la evaluación diagnóstica radica en identificar durante todo el proceso, las fortalezas y debilidades percibidas en cada uno de los momentos de la secuencia didáctica. Es continua en cuanto brinda “respuestas claras a los desempeños de comprensión de los alumnos, de modo tal que les permita mejorar sus próximos desempeños” (Blythe, 1999, p. 108).

En correspondencia a la orientación institucional de elaborar procesos evaluativos sumativos y formativos, tuvimos como actos evaluativos fundamentales, los siguientes:

1. Elaboración de un portafolio digital.
2. Análisis crítico de documentos u otras fuentes bibliográficas
3. Investigación grupal Guerrillas revolucionarias de América Latina y Colombia.
4. Socialización de los tópicos investigados.
5. Proyecto final de síntesis: Ensayo

4 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Lo que se presenta a continuación en este análisis, son los hallazgos en el fortalecimiento de pensamiento crítico de los estudiantes tomando como punto de partida la comparación de dos encuestas aplicadas una al comienzo y otra al final de la secuencia didáctica. En esta narrativa, también se involucran resultados de algunos desempeños de comprensión y los productos finales de síntesis que para este caso fueron los ensayos finales. No sobra recordar, que estos resultados son producto del diseño e implementación de la secuencia didáctica bajo el enfoque EpC. En cuanto a si hubo o no, favorecimiento de pensamiento crítico vinculado a la interculturalidad, fueron muy importantes las reflexiones de los estudiantes derivadas del tópico generativo: *Si tuvieran que relacionar la Guerra Fría con el conflicto paramilitar y guerrillero en Colombia y América Latina, y a su vez éstos con sus vidas ¿Qué se preguntarían?*

Hemos dividido este análisis en dos partes: la primera, corresponde a una valoración del alcance de la *secuencia didáctica* en el fortalecimiento o no de *pensamiento crítico*. En esta parte relacionamos los argumentos iniciales de los estudiantes formulados en las actividades deliberativas (conversatorios y debates) con otros desempeños de comprensión propuestos y ejecutados.

La segunda parte, presenta un conjunto de reflexiones alrededor del trabajo con la EpC y las dificultades y retos que tenemos los docentes en nuestros contextos, para el desarrollo de proyectos de interculturalidad que en nuestra comprensión debería trascender las perspectivas relacional y funcional, por una perspectiva intercultural crítica.

Esta investigación estuvo orientada por la pregunta, ¿Qué características debe contener una secuencia didáctica centrada en la interculturalidad que permita promover el pensamiento crítico con estudiantes de grado doce (12°) del Colegio Bolívar? Para ello, en el objetivo general nos planteamos *identificar las características de una secuencia didáctica que estuviera centrada en la interculturalidad y que fuera proclive a la promoción de pensamiento crítico con estudiantes de grado 12° del Colegio Bolívar.*

¿Qué pasó con el Pensamiento Crítico y su relación con la interculturalidad?

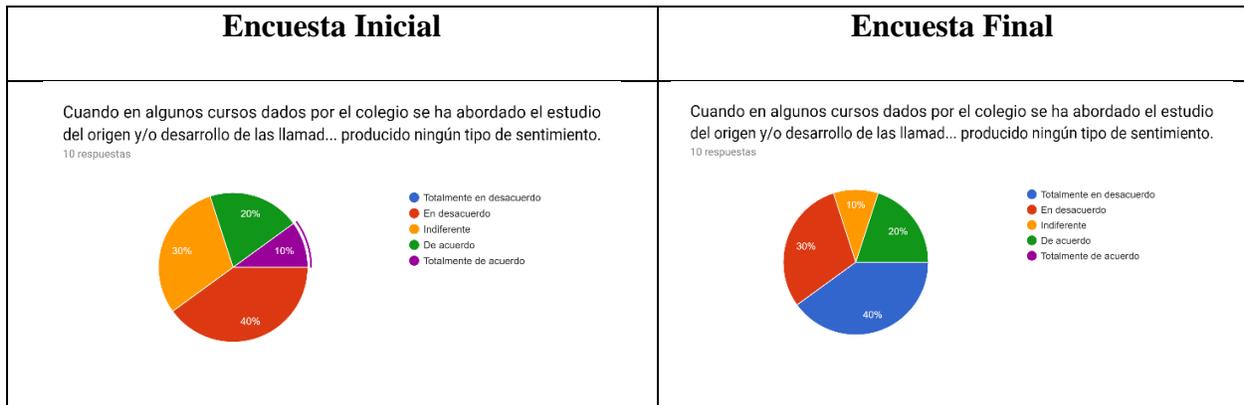
En el marco teórico, expresamos que para el desarrollo de *pensamiento crítico* existe representativamente -por llamarlo de alguna forma- un nivel de consenso entre algunos expertos, acerca de cuáles serían las habilidades fundamentales que el *pensamiento crítico* debería contener. En esta línea, en el desarrollo e identificación de éste deben observarse seis habilidades o disposiciones cognitivas conformadas por la interpretación, inferencia, análisis, explicación, evaluación y autorregulación (Facione, 2007) y otras disposiciones como la multiperspectividad y el componente axiológico.

En el momento dos de la secuencia didáctica titulado “Actividades de apertura”, se realizó una encuesta inicial (**ANEXO 3**) para observar qué emociones y conocimientos previos del fenómeno guerrillero contemporáneo en el país presentaban los estudiantes. En la encuesta inicial participaron 15 estudiantes y en la encuesta final 11. De los 11 en la encuesta final, uno de ellos no participó en la encuesta inicial. Para mantener un único universo de estudiantes partícipes tanto en

la encuesta inicial como en la final (**ANEXO 5**), tomamos la decisión de reducir el universo de las encuestas a 10 estudiantes.

A la pregunta 1, *“Cuando en algunos cursos dados por el colegio se ha abordado el estudio del origen y/o desarrollo de las llamadas guerrillas marxistas o comunistas en el país, NO me ha producido ningún tipo de sentimiento”*.

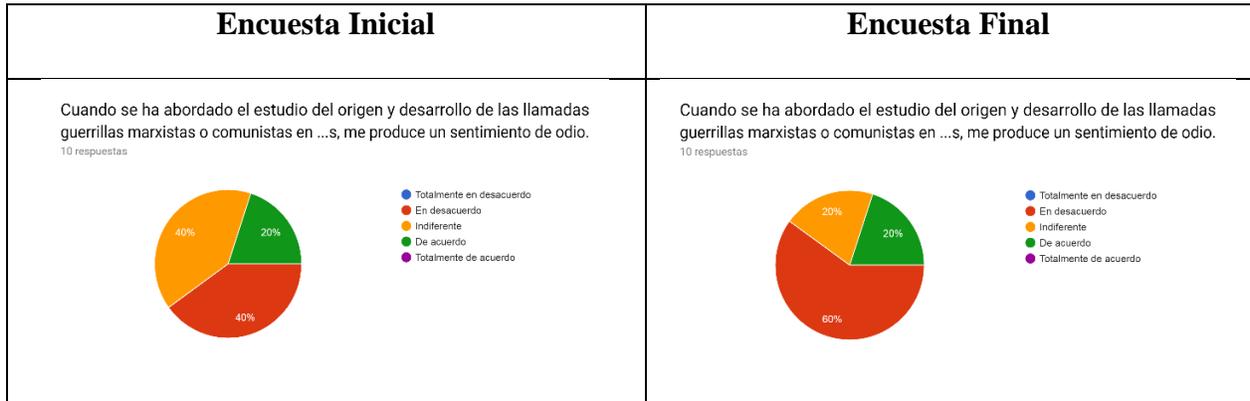
Pregunta 1



El sentido de esta pregunta fue validar la emocionalidad de los alumnos. Hubo una reducción del 20% en quienes manifestaron indiferencia y un crecimiento del 30% en quienes consideran que estudiar un fenómeno como la guerrilla es legítimo e independiente del sentimiento de animadversión, indiferencia o empatía que pueda despertar.

Pregunta 2: *“Cuando se ha abordado el estudio del origen y desarrollo de las llamadas guerrillas marxistas o comunistas en el país, me produce un sentimiento de odio”*.

Pregunta 2



En las respuestas, encontramos que se mantuvo un 20% de sentimiento de odio hacia las llamadas “guerrillas marxistas o comunistas”. Lo interesante en esta parte, es que hubo un decrecimiento del 20% en quienes se veían indiferentes, y un crecimiento del 20% en quienes consideran estar en desacuerdo en abordar el estudio de las guerrillas con sentimientos de odio. La perspectiva *intercultural crítica*, brinda herramientas para intervenir hacia la transformación de “estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas”. (Walsh, 2009, p. 4) En el ejercicio de la secuencia didáctica, no buscábamos desde la racionalidad, eliminar las pasiones como una realidad subjetiva de los seres humanos, sino “movilizarlas y ponerlas en escena de acuerdo con los dispositivos agonísticos que favorecen el respeto del pluralismo” (Mouffe, 1999, p. 6). Por los resultados arrojados en la encuesta final, apreciamos una movilidad intercultural hacia mayores dispositivos agonísticos.

Una forma de fortalecer los dispositivos agonísticos pasa por la comprensión y conocimiento de cómo funcionan las sociedades presentes en medio de tales conflictos. La **multiperspectividad**,

permite conocer y evaluar distintas interpretaciones del mundo y entender -por ejemplo- el papel de los medios de comunicación en esas interpretaciones y los riesgos de manipulación que el statu quo, pueda ejercer en ciudadanos acríticos. A manera de muestra, presentamos el siguiente extracto de un ensayo final escrito por uno de los estudiantes.

Las Fake News son un gran factor en los puntos de vista que le dejan algunos medios al pueblo colombiano, ya que divulgan falsas noticias las cuales llevan a estos a generar estigmas basados en los mismos. Estas noticias falsas se llevan a cabo para crear todo tipo de resultados los cuales empresas multimillonarias o países enteros quieren que el público crea. Reflejándose claramente en la investigación de Silla Vacía al descubrir que de los 26 medios analizados -que incluyen televisión, radio, impresos e internet- más de la cuarta parte pertenecen a grupos, ya sean conglomerados empresariales o a grupos de medios, solo en medios de alcance regional se mantiene la propiedad familiar. Estas llevan a muchos adolescentes -incluyéndome- a creer muchos hechos y comentar sobre aquellos creando escándalos cuando en realidad ni siquiera existió la noticia como tal. (Estudiante 11)

A la pregunta 3, “Cuando se ha abordado el estudio del origen y desarrollo de las llamadas guerrillas marxistas o comunistas en el país, me produce un sentimiento de simpatía por sus causas”, encontramos que de un 50% inicial de indiferencia se redujo a un 30% y de un 20% inicial en total desacuerdo, desapareció este nivel en la encuesta final.

Pregunta 3



Otro aspecto muy llamativo, es que de un 10% inicial que se mostró empático con las causas de la guerrilla creció un 30% para cerrar con un 40%. La variación que podría ser polémica en un contexto como el del Colegio Bolívar, tiene explicación en un rasgo propio de un pensamiento crítico que corresponde al “proceso intencionado, metacognitivo y autocorrectivo en el cual los individuos monitorean la calidad de su pensamiento, detectando y rectificando fallas en sus argumentos, procedimientos analíticos, estrategias de resolución de problemas y procesos de toma de decisiones” (Ennis, 1961, citado por López, 2018). Consideramos, que lo anterior también indica la presencia de una multiperspectividad y un pensamiento sistémico en los estudiantes. Estos dos rasgos del pensamiento crítico, lo encontramos también en otras actividades. Por ejemplo, hay otro indicador de lo anteriormente señalado en algunas conclusiones presentes en las investigaciones y exposiciones de algunas guerrillas revolucionarias de América Latina. Tomemos como ejemplo, el trabajo correspondiente a e la guerrilla colombiana M-19 desmovilizada en el año 1990. El grupo conformado por tres estudiantes escribió en una de sus conclusiones:

Esta unidad nos ha permitido ver que siempre hay dos caras de una historia. Muchas veces nos pintan a las guerrillas como los únicos autores de la violencia colombiana, sin embargo, aquellas surgen por un descontento inicial con la forma en que se maneja el país, y en busca de mejorar las condiciones en vista de un abuso de poder. Vimos que el gobierno cometió actos de violencia de igual grado, así como persecuciones y respuestas sangrientas frente a ciertos actos de las guerrillas, como los allanamientos, desmoralizando el proceso de paz o la retoma del palacio de justicia donde las consecuencias fueron devastadoras. Para desmovilizar una guerrilla es necesario usar la mente en lugar de la fuerza, algo que nuestro gobierno ha omitido en muchas ocasiones. Esto no quiere decir que se omita el hecho de que las guerrillas como el M19 no hayan cometido graves errores. Por lo contrario, quiere dar luz a ciertas partes [que] a veces como colombianos no reconocemos y nos dejamos llevar por lo que dicen otros sin antes conocer bien la historia de cómo ocurrieron los hechos. Todo lo que ha pasado, debe servir como enseñanza para futuros dirigentes que buscan la paz con grupos armados y entender que el problema debe solucionarse de raíz, con una mente abierta, reconociendo que cada lado tiene verdades válidas y sobre todo dejando atrás el miedo acerca de lo que pudiera pasar. (Conclusiones Grupo 1 Guerrilla M19)

Ellos toman en cuenta distintas perspectivas (multiperspectivismo) e involucran distintos factores (pensamiento sistémico) imprescindibles para comprender un fenómeno tan complejo como lo son las guerrillas de finales del siglo XX y XXI.

Los resultados de esta pregunta son especialmente interesantes. Hubo no solo movilidad en los porcentajes, sino en las variables. En la encuesta final, desapareció el *Totalmente en desacuerdo*,

pero también el *Totalmente de acuerdo*. En un sentido, desaparecieron los extremos. Generalmente, esto ocurre cuando se está en la presencia de más información de un fenómeno y el fortalecimiento de un *pensamiento sistémico*: una mayor “capacidad de identificar y relacionar diferentes factores que constituyen o determinan una problemática social” (ICFES, Saber Pro, 2013, pág. 4).

El cambio de sentimientos por las causas de las llamadas guerrillas marxistas, dan cuenta también, de un incremento en la *autorregulación* de los estudiantes. En sus respuestas está implícito un *monitoreo auto consciente*, y la presencia de “*análisis y [...] evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios*”. (Facione, 2007, p.6)

Pregunta 4 , “En los colegios no deberían abordar el estudio del origen y desarrollo de las llamadas guerrillas marxistas o comunistas en el país, pues es darle una importancia que no tienen”. En las respuestas dadas, hay una variación en la escogencia de opciones en el grupo. Esta situación, señala un desarrollo desigual en el grupo de algunas habilidades de pensamiento crítico. Lo llamativo en este caso es la **autorregulación** que algunos pueden desarrollar en esta desigualdad. “Por estas razones, aunque no lo haga conscientemente, no puedo evitar tener un estigma sobre las guerrillas colombianas” escribe la estudiante 2 en su ensayo final.

Pregunta 4



Es tan compleja la situación política y de orden público en el país, que terminan afectando algunos procesos escolares. El 10% migró hacia el estado de *indiferencia* y apareció un 10% que se radicalizó en la posición de no abordar el estudio del movimiento guerrillero en el colegio. Creemos, que una acción irracional -desde nuestro punto de vista- cometida por el ELN en el mes de enero, provocó puntualmente un retroceso en habilidades como el pensamiento sistémico. Frente a esta acción, vuelven algunos estudiantes a un punto inicial de dejar dominar la pasión por encima de la razón. Posiblemente, el repudio a este hecho conllevó a que un 10% despreciara una conquista de la humanidad como lo es el derecho a la libertad de cátedra.

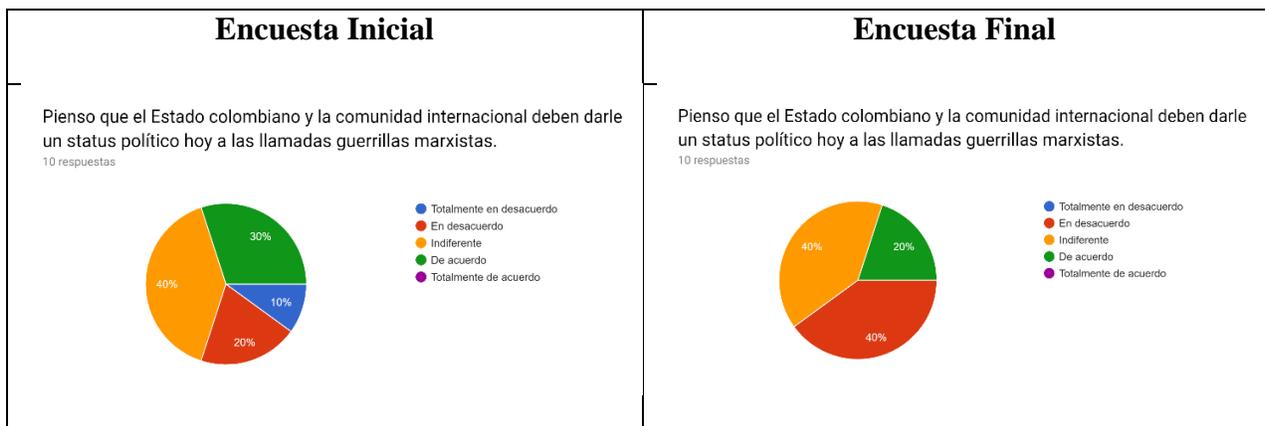
El aprendizaje que nos queda de esta circunstancia es que las disposiciones presentes en un pensamiento crítico no son estáticas. Éstas, pueden verse afectadas por factores emocionales. Solo el uso insistente y permanente de ellas, llevará a que nuestras decisiones se tomen a partir de comprensiones más profundas y racionales y no a partir de subjetividades emocionales. Lo anterior no significa el desconocimiento del importante papel que cumple en nuestras vidas el componente

emocional. Lo que queremos resaltar, es que una ciudadanía responsable, autónoma y racional no puede construirse al vaivén de las emociones.

No obstante, en el resultado de la encuesta final hubo un sector importante (60%) que reivindica el estudio del fenómeno guerrillero en la escuela. Quiere decir, que a pesar del acto terrorista de enero de 2019 perpetrado por el ELN, un 60% considera un imperativo conocer, estudiar y comprender el fenómeno guerrillero en nuestra región.

Pregunta 5: “Pienso que el Estado colombiano y la comunidad internacional deben darle un status político hoy, a las llamadas guerrillas marxistas”.

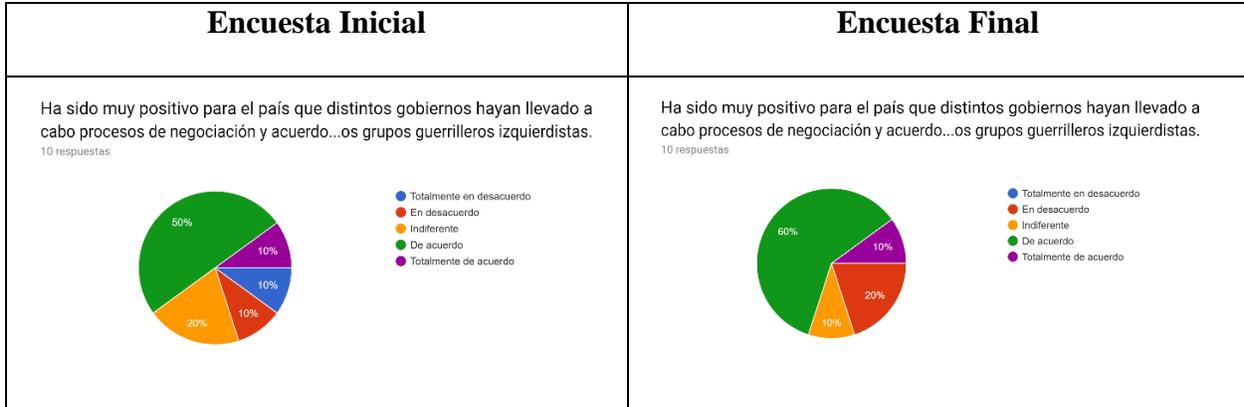
Pregunta 5



Esta pregunta presentó una dificultad para ser desarrollada por los estudiantes y fue el desconocimiento conceptual del significado “status político”. La estrategia didáctica para que los estudiantes conocieran el concepto, fue la lectura y discusión del documento *Status político y beligerancia* de Héctor Charry Samper. En la encuesta final, el punto más sobresaliente fue el crecimiento del desacuerdo de los estudiantes en darle status político a las guerrillas que se reclaman y se nombran revolucionarias. De un 30% (sumando totalmente en desacuerdo y en desacuerdo), creció el rechazo a un 40% y por supuesto decreció en 10% la porción que consideró estar de acuerdo con este status político. El resultado de este aspecto es distinto a la línea comprensiva de los aspectos desarrollados en las preguntas anteriores. Tenemos a nivel explicativo dos hipótesis. La primera, tiene que ver con una insuficiencia en la estrategia didáctica de resolver la ausencia conceptual con una única actividad de lectura y discusión y el no haber incorporado el concepto en situaciones prácticas y concretas del país. La segunda hipótesis, tiene que ver con la coyuntura del país en que se realizó la segunda encuesta. La primera encuesta se aplicó a finales de noviembre de 2018 y la segunda entre mayo y agosto de 2019. Entre este periodo, ocurrió un hecho de violencia que sacudió al país y a la comunidad internacional. El Ejército de Liberación Nacional ELN en un ataque suicida, hizo detonar un carro bomba con al menos 80 kilos de pentolita, al interior de la Escuela de Cadetes de Policía General Santander, provocando la muerte de 23 personas -incluido el responsable- y heridas a casi un centenar. Esta demencial acción, supera -en mi concepto- cualquier comprensión política que justifique tan atroz método de lucha. Para los estudiantes este acto tampoco les fue ajeno. Expresaron no solo el rechazo a esta “forma de lucha”, sino también a la posibilidad de una salida negociada con este grupo y una radicalización frente a considerarlos llanamente como un grupo criminal y terrorista y en consecuencia negarle un status político.

La pregunta 6 afirma: “Ha sido muy positivo para el país que distintos gobiernos hayan llevado a cabo procesos de negociación y acuerdos de paz con distintos grupos guerrilleros izquierdistas”.

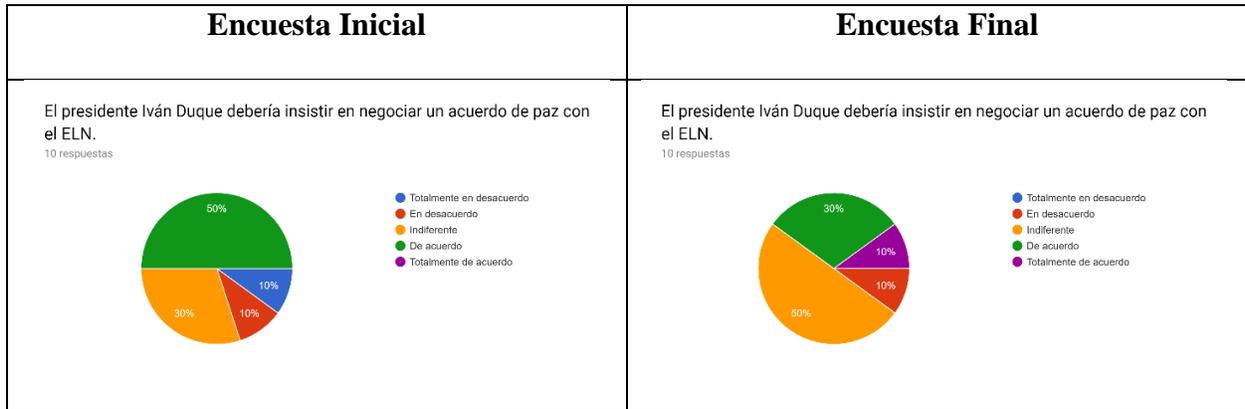
Pregunta 6



Este fue en el desarrollo de la secuencia didáctica, un ítem de especial trascendencia por la coyuntura existente en el país, a partir de las negociaciones del Estado colombiano, con la hoy ex-guerrilla de las FARC. La nombrada polarización política en el país tiene su cúspide precisamente por estas negociaciones y los acuerdos firmados. Las discusiones más álgidas con el grupo de estudiantes se dieron precisamente alrededor de esta circunstancia. Encontramos que hay un incremento del 60% al 70% en el respaldo de los estudiantes a los distintos procesos de negociación entre el Estado colombiano y grupos alzados en armas. Creemos, que el trágico evento del carro bomba en la Escuela de Cadetes en la ciudad de Bogotá afectó emocionalmente algunas posiciones en conjunto frente al movimiento insurgente colombiano actual.

Pregunta 7: “El presidente Iván Duque debería insistir en negociar un acuerdo de paz con el ELN”.

Pregunta 7



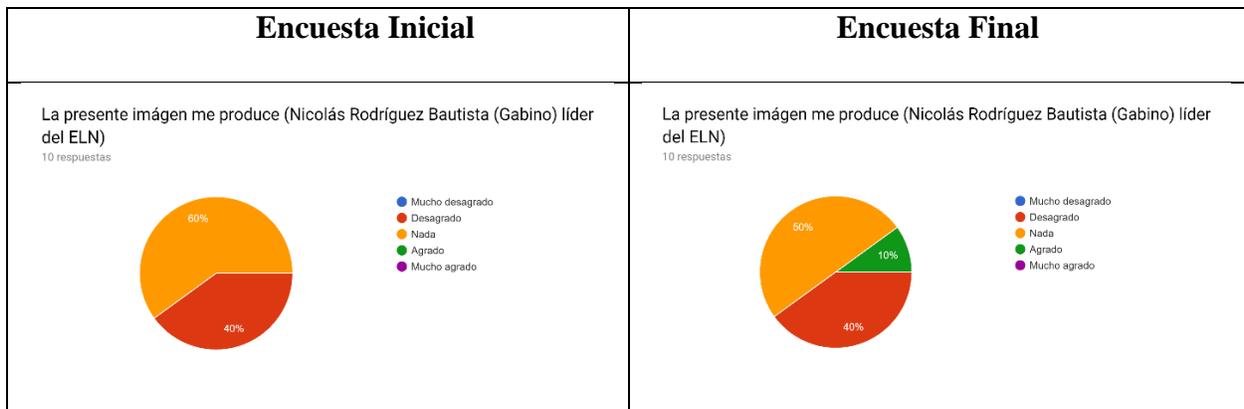
En los resultados de esta pregunta se aprecia con mayor claridad, la hipótesis que venimos desarrollando en los puntos anteriores. De un respaldo inicial del 50% a que el gobierno del presidente Iván Duque insista en las negociaciones con el ELN, hubo una disminución del 20% que se trasladó al estado de indiferencia. En quienes se muestran en contra de una posible negociación con este grupo, no hubo variación y se mantuvo en 20%. Aun así, consideramos que sí hubo desde la interculturalidad crítica, una movilización de pasiones y fortalecimiento agonístico en la mirada del complejo y extenso conflicto político del país. Entre quienes variaron su posición de estar *de acuerdo a indiferencia*, nos llama la atención que no se hayan desplazado a una posición más radical de manifestarse en contra con una posible negociación del gobierno nacional, con un grupo armado que acababa de cometer semejante acto de terror. Esta contención emocional, la produce el fortalecimiento de la autorregulación, permite evaluar los juicios inferenciales propios en distancia de las condiciones subjetivas que producen las emociones. (Facione, 2007)

Las preguntas 8 y 9 giraron alrededor del nivel de agrado y desagrado que les provocaba las imágenes que aparecen a continuación.

Pregunta 8



Tomado de: <https://www.elheraldo.co/nacional/el-tren-de-la-paz-puede-arrancar-pronto-comandante-del-eln-192690>



En el momento 3 de la secuencia didáctica, en uno de los desempeños de comprensión llevaron a cabo en los grupos colaborativos una sencilla investigación de algunas guerrillas revolucionarias representativas de América Latina y Colombia. Para este trabajo, los estudiantes exploraron distintas fuentes con distintas perspectivas con el objetivo de poner en juego la multiperspectividad en el pensamiento crítico. Consultaron portales de prensa como El Espectador, El país de Cali, Telesur de Venezuela, Fundación Arcoiris y CanalUno. El grupo que llevó a cabo la investigación sobre el ELN llegó a las siguientes conclusiones:

A lo largo de nuestra investigación pudimos hacer numerables hallazgos que nos dieron a entender la causa y manera en la cual esta guerrilla actúa. Logramos ver como el ELN se despliega a lo largo del país y las diferentes estrategias que emplea para financiarse y mantener su poder. Así mismo pudimos ver el papel existente que tuvo la guerra fría en cuanto a la creación de esta y la evolución de sus ideales. Debido a la violenta manera de actuar de este grupo, el cual asesina a la fuerza pública y crea inseguridad, pudimos ver el efecto directo que tiene sobre nuestras vidas el ELN. Finalmente logramos ver como la guerra fría llevó a la creación del ELN, causado caos en Colombia y en efecto las vidas de todos los colombianos. (Conclusiones Grupo 2 ELN)

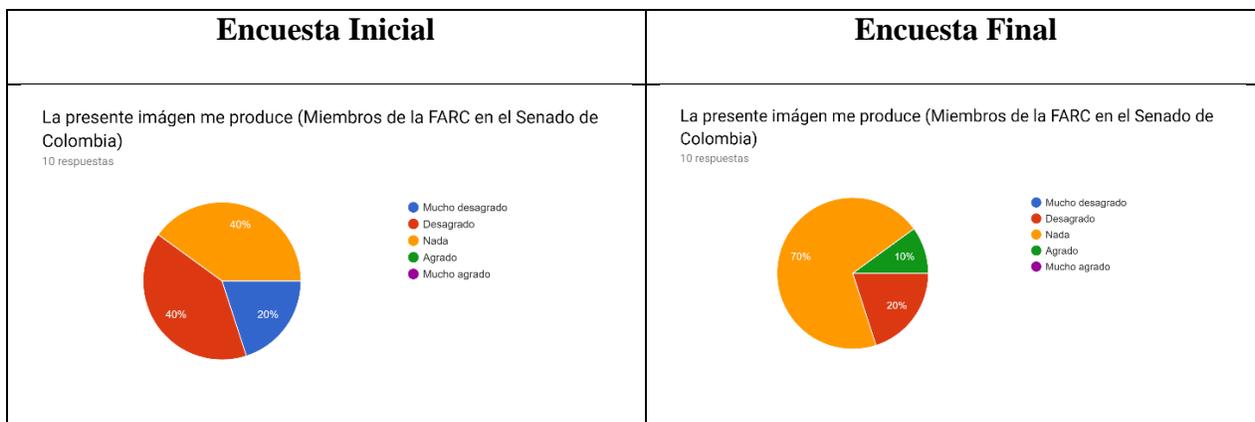
A pesar del acto terrorista en enero por el ELN, hubo un 10% que señaló *agrado* por este dirigente. Se mantuvo el 40% de *desagrado* inicial y un 50% de indiferencia (nada). No nos interesa juzgar si la posición del estudiante del 10% es asertiva o equivocada, pero sí insistir en la contención emocional que el pensamiento crítico puede lograr en la formación de ciudadanías críticas, racionales y responsables, como la expresada en la siguiente conclusión de los estudiantes.

Las épocas actuales de inseguridad que estamos reviviendo en Colombia nos lleva a pensar [...] cómo llegamos a los eventos actuales. Aunque, no somos víctimas directas de la violencia causada por el ELN que ya pasó a ser el grupo revolucionario más grande de Colombia, es crucial entender las principales causas [...] que llevan a los atentados terroristas que hemos estado viendo en Colombia. Por la parte de la ideología, sabemos que dos de los modelos que influenciaron y todavía influyen al ELN son el Marxismo y el Guevarismo. Durante la Guerra Fría y la Revolución Cubana [...] surge el ELN [...]. Con esto podemos ver cómo termina la Guerra Fría afectando nuestras vidas.
(Conclusiones Grupo 2 ELN)

Pregunta 9



Tomado de: <https://www.telesurtv.net/news/colombia-farc-senado-camara-representantes-santrich-20180720-0037.html>



Frente a los resultados en la percepción que los estudiantes tienen con la presencia del ahora partido político FARC en el congreso colombiano, es muy interesante el cambio emocional que encontramos. Sumando el *mucho desagrado* y *desagrado* inicial tenemos un 60% y el restante 40% señaló *nada* que puede interpretarse de distintas formas. En la encuesta final el *desagrado* disminuyó a un 20%, apareció un *agrado* de 10% y creció a un 70% el *nada*.

Apreciamos de conjunto, el cambio intercultural de los estudiantes frente al fenómeno guerrillero en el país. Esta variación, en la construcción de una interculturalidad se observa en la movilización cognitiva y emocional, que no está presente solo en las encuestas. También la encontramos en otras actividades deliberativas y en las presentaciones de sus trabajos investigativos. Al analizar algunas conclusiones de esos trabajos, se puede notar un crecimiento en habilidades propias del pensamiento crítico y señaladas en el marco teórico. Para citar un ejemplo, compartimos la siguiente conclusión del trabajo de investigación sobre las FARC.

Las influencias de la Guerra Fría, encontrado con el pasado violento de Colombia crearon una guerra que dejó un impacto más que político, social en Colombia, con 220.000 muertos, 45.000 desaparecidos y 7,7 millones de desplazados. Se puede concluir que la tensión mundial que crea la Guerra Fría influyó las vidas y el pensamiento de los colombianos, al igual que su historia, pues influencia al surgimiento de una de las guerrillas más relevantes en el conflicto colombiano, en una época de presión del anticomunismo, especialmente por parte de EEUU. (Conclusiones Grupo 3 FARC)

Es fuerte en esta conclusión, la **interpretación** que, en palabras de Facione, significa “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios” (Facione, 2007). igualmente, hay **análisis** al “identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados [...] que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones” (2007).

En una segunda conclusión del mismo grupo, escriben:

Todas las historias tienen dos partes, y después de haber conocido una que se encontraba ignorada por tantas personas, vale resaltar ciertos aspectos. Para empezar, lo increíble que fue que dos campesinos hubieran logrado hacer un ejército invencible, simplemente compartiendo sus ideologías y asegurándose de darles voz a aquellos que no la tenían. Además, la fuerza y convicción de los integrantes de este grupo, que fue uno de los

aspectos que los hizo tan poderosos, muestra la tenacidad de los campesinos para continuar hasta su objetivo. Mas, los cincuenta años de guerra fueron una bola de nieve, que creció con el tiempo y arrasó con demasiadas personas inocentes. Así que la verdadera pregunta es: ¿valió la pena? (Conclusiones Grupo 3 FARC)

Este grupo lleva a cabo, una **evaluación** valorando “la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación”. (Facione, 2007). Realizan también una **inferencia** al denotar, “identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables, formular conjeturas e hipótesis; considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones preguntas u otras formas de representación” (Facione, 2007). Denotan una profundidad en su pensamiento, puesto que logran contrastar y hasta legitimar las causas que provocaron el surgimiento del movimiento guerrillero -en el marco de la Guerra Fría- con un balance negativo en vidas y atraso económico a la luz de los resultados presentes.

Es triste que la gente tenga que recurrir a la violencia para que sus ideas sean escuchadas y tomadas en cuenta. Desafortunadamente, en algunos casos es la única forma. Esto fue lo que desencadenó muchos años de violencia en Colombia. Y a lo largo de muchos años las ideologías originales de este grupo se fueron transformando y la violencia fue

creciendo. Santos trata de detener esto con el proceso de paz, largo proceso en el cual el gobierno y las Farc logran ponerse de acuerdo y firmar la paz. Pero la pregunta es ¿Será la firma de este acuerdo verdaderamente el final de este conflicto y esta violencia?

(Conclusiones Grupo 3 FARC)

En conclusiones como estas, se aprecia la **autorregulación**. Ellas hacen un monitoreo de sus propias comprensiones, producto del análisis y evaluación de sus juicios inferenciales, “con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios” (Facione, 2007).

4.1 Aciertos del trabajo con la EpC

Para analizar, qué pasó con el trabajo de la *Enseñanza para la Comprensión* es pertinente retomar un planteamiento expresado en el curso *Estrategias Pedagógicas y Didácticas* llevado a cabo en la Maestría de Educación del cual este trabajo es su resultado. En el curso, partimos de tres presunciones que deberían estar presentes en la educación: la primera, corresponde a la regla de no hacer daño a ninguna de las partes que intervienen. La segunda, a la meta que lo educativo debería tener de desarrollar pensadores críticos con autonomía intelectual. Y, por último la consideración que la mejor estrategia que se puede tener en educación es la que los estudiantes aprendan a aprender, aprendan a indagar, a cuestionar y a resolver problemas.

En el marco teórico que antecede a este análisis, expresamos que el fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación requiere revisar qué está ocurriendo en los salones de clase con la pedagogía en general y con la didáctica en particular. En la amplia y rica experiencia educativa del último medio siglo, existen corrientes, escuelas y enfoques que ayudan sustantivamente, al desarrollo o fortalecimiento de pensamiento crítico en los estudiantes. Por mi formación y convicción, mi práctica educativa se mueve fundamentalmente en corrientes cognitivistas y constructivistas. Haber seleccionado el enfoque EpC, tiene que ver con las fortalezas que en él he encontrado después de muchos años de mi labor docente. No considero que sea la única estrategia de aprendizaje que permite fortalecer habilidades propias de un pensamiento crítico. Existen otros enfoques como el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) que permiten el aprendizaje activo, requisito fundamental, para el desarrollo de un pensamiento profundo. No obstante, la EpC pone el centro del trabajo en la *comprensión* de los estudiantes, que en palabras de Perkins (1999), se asume como la “habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la *comprensión* de un tópico es la “capacidad de desempeño flexible” con énfasis en la flexibilidad”.

De esta forma, encontramos una profunda y estrecha relación entre *comprensión* y las habilidades necesarias para un *pensamiento crítico*.

Quienes llevamos años recorridos en la enseñanza, hemos presenciado “modas” de “nuevos” enfoques de enseñanza que fueron desplazadas por otras más “novedosas”. Asumir un trabajo que apunte al desarrollo o fortalecimiento de pensamiento crítico, no deberá convertirse en otra “moda”

(como algunos colegas lo expresan), sino, regresar a lo sustantivo del aprendizaje que ya mencionaban los socráticos.

Los *desempeños de comprensión* en la EpC son otra forma de nombrar el desarrollo de habilidades básicas presentes en un pensamiento crítico. Asumir la secuencia didáctica bajo esta perspectiva, obligó a que los distintos desempeños organizados en actividades fueran desempeños más complejos. La complejidad en éstos significa que los estudiantes no solo aprenden habilidades, sino que comprenden el porqué de su importancia y cómo aplicarlas asertivamente.

La EpC contempla un aprendizaje en colaboración. La mayoría de las actividades de la secuencia didáctica implicó un aprendizaje colectivo. Logramos que los estudiantes en distintas actividades llevaran a cabo espacios de retroalimentación no solo del profesor, sino de sus pares en el proceso de evaluación diagnóstica continua.

Generalmente, una dificultad presente en la enseñanza es la ausencia de un aprendizaje significativo: la ruptura de lo que se enseña con la vida de los estudiantes. En el momento 3 de la secuencia didáctica, los estudiantes decidieron en una lluvia de ideas, el tópico generativo de la unidad de estudio: **¿En qué medida la Guerra Fría ha afectado mi vida?** A la luz del marco conceptual de la EpC, este tópico generativo presentó las cinco características que debe tener para ser generativo:

- Centrales para uno o más dominios o disciplinas
- Suscitan la curiosidad de los alumnos
- Interesantes para el docente
- Accesibles
- Establecen numerosas conexiones

(Blythe, 1999, pág. 58)



El tópico generativo fue publicado en el salón de clase durante el tiempo que duró la secuencia didáctica (Foto personal: Giovanni Silva)

Otras preguntas esenciales fueron las metas de comprensión. Éstas, hicieron explícito lo que los estudiantes necesitaban conocer y comprender cabalmente para responder la pregunta del tópico generativo. Por los resultados observados en distintas actividades como conversatorios y en los ensayos finales, consideramos un acierto la formulación de las tres metas de comprensión del momento 3 en la secuencia didáctica. Para tal efecto a continuación, relacionamos las metas de

comprensión, con algunas conclusiones de las investigaciones realizadas por los estudiantes de algunas guerrillas revolucionarias representativas de América Latina y Colombia:

1. ¿Qué relaciones existen entre la Revolución Rusa, Cubana y China en el marco de la Guerra Fría con el surgimiento de guerrillas revolucionarias en América Latina?

“Esta guerrilla (MLN-Tupamaros) fue trascendental en nuestro contexto latinoamericano, [aunque sus] actos fueron enfocados en un área delimitada (Uruguay) sus acciones resonaron alrededor de todo el continente inspirando [el surgimiento de nuevos grupos armados (o también conocidos como grupos revolucionarios) para derrocar el ideal autoritario de los gobiernos de la época”.
(Grupo 4 Guerrilla del MLN-T)

“Después de nuestra investigación acerca del ELN pudimos descubrir cómo empezó esta guerrilla y cuáles fueron los eventos nacionales [e] internacionales que los influenciaron. Pudimos ver como la revolución cubana y la guerra fría afectaron el país en que vivimos ya que la guerrilla del ELN sigue una ideología marxista-Leninista además de seguir la teología de liberación”. (Grupo 1 Guerrilla del ELN)

“Las influencias de la Guerra Fría, encontrado con el pasado violento de Colombia crearon una guerra que dejó un impacto más que político, social en Colombia, con 220.000 muertos, 45.000 desaparecidos y 7,7 millones de desplazados. Se puede concluir que la tensión mundial que crea la Guerra Fría influenció las vidas y el

pensamiento de los colombianos, al igual que su historia, pues influencia al surgimiento de una de las guerrillas más relevantes en el conflicto colombiano, en una época de presión del anticomunismo, especialmente por parte de EEUU”. (Grupo 3 Guerrilla FARC))

2. En cuanto a su ideología y accionar ¿son todas las guerrillas iguales?

“El movimiento 19 de abril se diferenció de las guerrillas de primera generación en aspectos como la propaganda y la justificación de sus actos a través de medios de comunicación como la prensa y la radio. Además, muchas de sus acciones mostraban el interés que sentían por mejorar la condición de la población colombiana y una verdadera preocupación por implementar su ideal de una democracia plena en el país que fue uno de los motivos principales que presentó origen del grupo”. (Grupo 1 Guerrilla M19)

3. ¿Qué consecuencias puede tener para una sociedad el que un gobierno legítimamente elegido establezca conversaciones y negociaciones con un grupo armado ilegal?

“Es triste que la gente tenga que recurrir a la violencia para que sus ideas sean escuchadas y tomadas en cuenta. Desafortunadamente, en algunos casos es la única forma. Esto fue lo que desencadenó muchos años de violencia en Colombia. Y a lo largo de muchos años las ideologías originales de este grupo se fueron transformando y la violencia fue creciendo. Santos trata de detener esto con el

proceso de paz, largo proceso en el cual el gobierno y las Farc logran ponerse de acuerdo y firmar la paz. Pero la pregunta es ¿Será la firma de este acuerdo verdaderamente el final de este conflicto y esta violencia?”. (Grupo 3 Guerrilla FARC)

Las actividades diseñadas, permitieron que los estudiantes usaran sus conocimientos previos de nuevas maneras para que fuesen verdaderos desempeños de comprensión. Este es un aspecto en el que los maestros tenemos más inconsistencias. Organizamos actividades de clase sin valorar al servicio de qué se encuentran esas actividades, cayendo en un activismo estéril que en nada ayudan a la comprensión. Cuando se planean desempeños de comprensión, éstos deben presentar desafíos cognitivos en donde no solo deben desarrollar su comprensión, sino que deben demostrarla.

La nueva información para los estudiantes se presentó en distintos momentos a través de clases magistrales o expositivas. La EpC para nada invalida que los maestros utilicemos esta estrategia de enseñanza siempre y cuando contribuyan directamente a las metas y los desempeños de comprensión. Nuestros esfuerzos no deben diluirse en cantidades de informaciones importantes pero innecesarias para el propósito central, la comprensión. En un mundo tan saturado de información que desborda la capacidad de cualquier individuo, el lema que se desprende de la EpC sería que menos, es más.

Durante todo el tiempo que duró la secuencia didáctica, los estudiantes construyeron portafolios digitales que les permitió tanto a ellos como al maestro, no solo observar el proceso global, sino prestar atención a los aciertos y dificultades que tuvieron en su aprendizaje. Éstos son

una herramienta fundamental para la evaluación diagnóstica continua, porque posibilitó a los estudiantes, monitorear sus progresos respecto a las metas de comprensión durante todo el tiempo de desarrollo de la secuencia didáctica e incluso más allá a la duración de ésta, puesto que pueden acceder al portafolio digital en cualquier momento y lugar siempre y cuando cuenten con una herramienta digital e internet.

En la enseñanza, el perfeccionamiento de habilidades que permitan el desarrollo o fortalecimiento de un pensamiento crítico, deben estar alineados con currículos centrados en estas habilidades de pensamiento. El actual programa del curso ECAL III ha sido pensado para desarrollar estas habilidades y, en consecuencia, fue de gran utilidad en los distintos desempeños de comprensión.

La mayoría de los desempeños de comprensión plenamente desarrollados requieren de algún tipo de pensamiento elevado tal como el razonamiento causal, la justificación, el hallazgo de problemas, la solución de problemas, la toma de decisiones o la exploración de múltiples perspectivas y puntos de vista. Los currículos vinculados a las habilidades mentales contribuyen a identificar las que usted desea que desarrollen y utilicen sus alumnos en el contexto de los desempeños de comprensión. A la inversa, saber específicamente qué tipo de pensamientos desea usted que apliquen los alumnos le servirá para construir desempeños de comprensión que les darán la oportunidad de aplicarlos. (Blythe, 1999, pág. 158)

4.2 El desafío de la interculturalidad y el pensamiento crítico en la escuela

¿Qué ha pasado con la construcción de formas de ciudadanía responsables, racionales y autónomas durante el siglo XX y XXI en el país? ¿Por qué seguimos atrapados en una ciudadanía racista, intolerante, mezquina y desconocedora de los derechos de los ciudadanos? ¿Qué alcance tiene la escuela en la construcción de una interculturalidad crítica? ¿Tienen los estudiantes suficientes habilidades de pensamiento crítico para enfrentar los retos contemporáneos en la construcción de otras formas de ciudadanía? Las anteriores preguntas, deberían ser consideradas al menos en la escuela.

Por ciudadanía activa se entiende al conjunto de habilidades y comportamientos que una persona desarrolla de manera comprometida y activa en el involucramiento de los asuntos públicos que conciernen a la comunidad o país donde se encuentre. La escritora Adriana Cárdenas identifica las siguientes características de un *ciudadano activo*:

- Aunque respetan y siguen las leyes, las analizan y buscan cambiar aquellas que no se ajustan al contexto, desvirtúan el comportamiento positivo o son injustas con sus ciudadanos.
- Respetan la justicia y la democracia de la nación en la que viven o en la que nacieron.
- Protegen su ciudad, la gente, animales y naturaleza que habita en ella.
- Son abiertos y tolerantes a nuevas ideas.
- Escuchan a otros, pues en la escucha es que las necesidades reales y las ideas surgen.
- Poseen el suficiente coraje para defender su punto de vista basado en la equidad, inclusión y justicia social.

- Están dispuestos a trabajar y luchar por otros.
- Piensan de forma crítica basados en un conocimiento político, económico y social de la situación de su comunidad.
- Se involucran en las decisiones de la comunidad de diversas formas no solo ante instituciones de gobierno, lo pueden hacer en escuelas, universidades, espacios comunitarios, entre otros.
- Rechazan la violencia en todas sus formas. Todas las acciones de un buen ciudadano se desarrollan de forma pacífica.
- No solo piensan, actúan. (Cárdenas, 2017)

La crisis educativa en el país no corresponde solo al real déficit de presupuesto de instalaciones y maestros, sino a la ausencia de un “proyecto de ciudadanía” (Quevedo, 2017). La escuela debería cumplir un papel emancipador que posibilite transformaciones en la interculturalidad.

Ligada a la producción capitalista, la escuela ha instrumentalizado al ciudadano que ha pasado por ella. Resultado de ello ha sido un ciudadano vacío y esclavo al poder que lo quiera manipular. El espacio educativo, se ha convertido en un escenario para el tener y no para el saber transformador, “ya que no se considera pertinente y necesaria la formación como ciudadano equilibrado, honesto, tolerante y democrático, sino un profesional que sirva para la producción de bienes, no importando lo que se tenga que hacer para acrecentar el tener” (Pedroza, 2015). Pareciera que, en la escuela

solamente existiera el aspecto cognoscitivo (el saber), más no las otras dimensiones del ser: axiológicas, éticas, sicomotoras, etc. Poco a poco se le está dando la estocada final al ser y a la sociedad. Se educa para el tener, no importando ni la sociedad, ni el medio ambiente, ni la moral, ni la ética; en fin, se está educando para una sociedad que va hacia el abismo de su propia destrucción. (Pedroza, 2015).

Este es el gran desafío que se tiene. Se requiere repensar la escuela a la luz de los cambios que se vienen dando en el mundo. Hay una dicotomía entre la escuela y las grandes transformaciones políticas, sociales, económicas, culturales y tecnológicas contemporáneas.

En las escuelas actuales el ambiente educativo se mantiene inalterado: en cuanto al ordenamiento sigue siendo prescriptivo, en cuanto a las relaciones interpersonales es dominado por consideraciones asimétricas de autoridad (autoritarismo). En cuanto a la relación con el conocimiento está inmerso en concepciones transmisionistas y en lo referente a valores se halla sumido en una farsa, en donde lo que se hace está orientado más por la conveniencia que por consideraciones éticas, en donde se privilegia “el saber racionalista e instrumental” y se descuidan el arte y las diversas posibilidades de reconocimiento cultural y de otros saberes. (Duarte, 2003)

Pero hay un riesgo. Adaptar los cambios del mundo a la escuela, no significa que ésta deba volverse un velero a merced de los cambiantes vientos olvidando lo que para muchos debería ser su norte: la construcción de una ciudadanía activa, crítica y emancipadora. Por

ejemplo, Zygmunt Bauman en el análisis de las sociedades contemporáneas plantea para la escuela grandes retos en el tiempo de la *modernidad líquida* (Bauman, 2009).

De ahí que, a pesar de los esfuerzos para fortalecer la escuela a partir de ordenanzas jurídicas, el aspecto de inversión en ella sigue siendo deficitario y el acceso a una educación de calidad sigue estando en una reducida capa de la población de los grupos sociales más privilegiados del país acrecentando y perpetuando la desigualdad. En la Colombia rural las cifras son por lo menos escandalosas: El 62% de la juventud en edad escolar no se matricula a la educación media y tan solo el 1% se matricularon en universidades en el 2016 (Semana, 2017).

Para Julián de Zubiría, más allá del déficit de maestros en términos cuantitativos, lo preocupante es el déficit que los maestros tenemos en competencias nuevas para el momento actual con gran ausencia de pensamiento crítico. Leer hoy es más complejo que en el siglo XX y los maestros no estamos ni preparados ni formados para estos retos. El Estado ha intentado fallidamente resolver este déficit de los educadores incorporando nuevas tecnologías al sistema sin atender tres pilares claves que, para él deben intervenir en una escuela transformadora: *formación de maestros en los nuevos retos, liderazgo pedagógico de los directores de instituciones y centros educativos y desarrollo de competencias ciudadanas* (Zubiría, 2017).

Aunado a lo anterior, se encuentra el rol político que el maestro debe asumir en su práctica, en su propio pensamiento crítico y en su reflexión pedagógica. En el país ha hecho carrera el prejuicio entorno a un maestro y una escuela politizada. Ha hecho carrera, el prejuicio a que los docentes vivamos y seamos sujetos políticos. Pareciera que, por nuestra labor de formar a otros

sujetos, deberíamos desprendernos de ese componente político que llevamos adherido como la sombra al cuerpo. En últimas, esperan que los maestros seamos una especie de seres asexuados políticamente hablando y por supuesto, el establecimiento le apuesta a este oscurantismo social. Como mencionamos en el marco teórico, la interculturalidad crítica hace su apuesta a otra matriz y estructura social, deconstruyendo formas de ciudadanías no deseadas por otras formas de ciudadanías crítica y el maestro debe ser junto a sus estudiantes, protagonista de estas deconstrucciones y construcciones.

En esta dirección, la escuela necesita formar ciudadanos activos. En palabras del profesor Alexander Ruiz Silva

La ciudadanía es un constructo teórico e histórico, una manera de ser en sociedad, una idea política reguladora, por tanto, no hay ciudadanías buenas y ciudadanías malas, aunque las pueda haber insuficientes -de limitado alcance- o ideales -pretendidas y en tensión permanente- frente a las necesidades reales de sujetos políticos concretos.
(Ruiz, 2007)

En otras palabras, en la escuela se pueden construir ciudadanías nominales caracterizadas por la reproducción de una “inercia institucional que a fuerza de costumbre visibiliza la desigualdad, silencia la autocrítica y naturaliza la injusticia social” (Ruiz, 2007) o una ciudadanía activa que es la apuesta que debe hacerse desde la escuela bajo la perspectiva de una interculturalidad crítica. Por lo anterior, la presencia del componente político existente en los maestros en vez de ser una traba en este propósito, debemos aprovecharlo en la formación de una ciudadanía activa cuyo requisito central es la presencia de un pensamiento crítico. La ciudadanía como condición política permite ser, al que la ejerce, protagonista de su propio destino al hacer conciencia de pertenencia a un orden social que se comparte, se critica o se quiere transformar. Al asumir que los ciudadanos somos portadores de un rol político, la responsabilidad en la participación de proyectos colectivos es activa en cuanto se construye o reconstruye un ordenamiento social incluyente y con justicia social desde el conocimiento y el compromiso.

Los ciudadanos de hoy estamos enfrentados a fenómenos culturales como el internet, económicos como la globalización, políticos como los nuevos populismos de izquierda y derecha, crisis de la democracia occidental, el papel manipulador de los medios de comunicación en el mundo de la “posverdad” de una modernidad líquida y estamos en cuenta regresiva de un daño ambiental irreversible. Estas circunstancias son inéditas en la historia del hombre. Este es el gran reto de la humanidad. Sino contamos con ciudadanos críticos, reflexivos y politizados, las posibilidades de revertir este curso autodestructivo, nos será cada vez más esquivo.

5. CONCLUSIONES

Para Bauman (2005), en la época actual que él nombra *Modernidad Líquida*, la escuela tiene enormes retos. En ésta, se ha producido un cambio paradigmático educativo. De un “conocimiento de la verdad útil para toda la vida” propio de la *modernidad sólida*, se ha impuesto un “conocimiento fugaz de usar y tirar” (Bauman, 2005). Esta característica, debe revivir discusiones de aspectos tan fundamentales pero ignorados en las sociedades contemporáneas, referidos a cómo se vive la interculturalidad en la escuela. Para las perspectivas *relacional* y *funcional* de la interculturalidad, las tensiones y contradicciones por la existencia de diversidades e identidades culturales ya han quedado superadas. Por lo tanto, no tendrían por qué estar presentes en la escuela.

No obstante, esto no es lo que observamos el día a día en las relaciones que se presentan con los estudiantes en los salones de clase y en otros espacios de la escuela. La *perspectiva crítica* de la interculturalidad, contraria a las dos anteriores, parte del problema estructural-colonial-racial de nuestras sociedades no superado en nuestros países latinoamericanos. Las tensiones de la sociedad se trasladan inevitablemente a la escuela y deberían enfrentarse críticamente desde esta perspectiva.

Las profundas desigualdades y los recurrentes ciclos de violencia en el país, se explican tempranamente desde esta matriz estructural-colonial-racial. Si desde la escuela, se intenta pasar por encima de estas tensiones siguiendo el cómodo camino de la corrección política, no podremos

avanzar en la construcción de formas de ciudadanía críticas y activas tan urgentes en el presente. En palabras de Wash, se “requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (Walsh, 2009, p. 4)

Desde hace más de seis décadas, Colombia sufre un conflicto armado interno que requiere la inevitable necesidad de un dialogo intercultural con y entre los estudiantes. La insuficiencia de relaciones agonísticas en el conflicto colombiano, ha derivado en que las formas dialógicas entre ciudadanos sea igualmente insuficiente. La nombrada y tan en moda polarización política en el continente, no ha encontrado canales de resolución pacíficas y en democracia. Para algunos, el conflicto no es más que otro rasgo cultural inevitable de los colombianos al considerar que somos por naturaleza violentos e intolerantes. La escuela, debe desnaturalizar y condenar las formas de violencia y las causas del tipo que sean que la originaron. No pretendemos buscar eliminar las pasiones presentes también en los estudiantes, sino “movilizarlas y ponerlas en escena de acuerdo con los dispositivos agonísticos que favorecen el respeto del pluralismo”. (Mouffe, 1999, p. 6) Por ello, en palabras de Fuentealba, “es decisiva la influencia del impacto de la realidad social en el sistema educacional.” (Fuentealba, 1986, p. 9)

En correspondencia a lo anterior, aparece en la escena educativa un dilema entorno a si la escuela debe ser un espacio de relaciones “neutras” o por el contrario cumplir un papel en la formación política de los futuros ciudadanos. Categóricamente, consideramos lo segundo. Contrario a “evitar politizar” a nuestros niños y adolescentes, la escuela debe ser un escenario donde se pueda aprender y vivir la política recuperando el legado de nuestros maestros en la

antigua Grecia. En este orden de ideas, la escuela debe fortalecer la formación política de los maestros y sus estudiantes. Creemos, que una de las razones de la apatía de los ciudadanos a lo político, no solo obedece al desprestigio en las instituciones y quienes nos representan en el Estado, sino también, al prejuicio y temor que tenemos los profesores de ser agentes facilitadores en la discusión y la formación política de nuestros estudiantes. También la llamada “polarización”, ha conllevado a nutrir este prejuicio derivando en un retroceso frente algunos avances del papel político que la escuela debería tener. Después de los 90’, nuevos aires democráticos abrazaban al país con la puesta en marcha de su nueva constitución política.

En este país, se ha equiparado el disenso con acepciones negativas de polarización tanto de izquierda, centro o derecha. Casi de tajo, arrebataron el carácter deliberativo que tiene lo político. Nos cuesta vivir la política en términos de *adversario político*, con quien cabría la posibilidad de llevar a cabo relaciones *agonísticas*. Generalmente, vivimos la política en términos de *enemigo político*, con quien, en esa relación antagónica, debería terminar en la desaparición de ese <<otro>>.

Fortalecer el pensamiento crítico en la escuela, es fortalecer la formación política en ella. Las disposiciones y/o habilidades que el pensamiento crítico presenta, contribuye en los estudiantes a un actuar más racional y a un empoderamiento de lo político como ciudadanos locales y globales. El desarrollo de pensamiento crítico en las instituciones educativas del país -en palabras del profesor De Zubiría- provocaría que “nuestros hijos [vivieran] en un país menos corrupto y más participativo” (SEMANA, 2019). Desarrollar o fortalecer pensamiento crítico, será el camino

para que logren alcanzar con mayor plenitud lo esperado en el perfil del egresado del Colegio Bolívar en cuanto,

1. Podrá compartir y aplicar principios, procesos y conocimientos en la búsqueda de la excelencia académica.
2. Podrá relacionar y aplicar conocimientos para actuar con pensamiento crítico y creativo.
3. Podrá mostrar un dominio bilingüe en el contexto académico y social.
4. Será una persona íntegra con valores.
5. Tendrá la conciencia y responsabilidad social de un ciudadano comprometido.
6. Podrá interactuar efectivamente con el mundo reconociendo y respetando los diferentes enfoques y perspectivas (Colegio Bolívar, 2017, 04 de Oct).

Sumado a otras disposiciones, el colegio Bolívar se ha propuesto en su Misión que los estudiantes “demuestren un espíritu de colaboración e investigación y mantengan un compromiso con la excelencia y las más altas aspiraciones para el bienestar tanto del individuo como de la sociedad” (Misión Colegio Bolívar). Para evaluar cómo iba este propósito desde los estudiantes de 12º, realizamos un diagnóstico sobre la presencia de formas interculturales concretas en relación con algunas disposiciones propias del pensamiento crítico en el grupo focal. Hacer este tipo de ejercicios, requiere de un apoyo de carácter teórico como el señalado en la primera parte de este trabajo pero sobre todo, de la propia experiencia y reflexiones como profesor de la asignatura de ECAL en esta institución por más de quince años. Como educadores, la reflexión pedagógica y el pensamiento crítico son quizás las más importantes habilidades para poder lograr transformaciones

significativas. Si los maestros no nos fortalecemos en el desarrollo de pensamiento crítico ¿cómo pretendemos hacerlo con nuestros estudiantes?

En el Colegio Bolívar encontramos avances importantes en la deconstrucción y construcción de nuevas formas de relaciones interculturales en los estudiantes que, con la puesta en práctica de una secuencia didáctica de una unidad específica, no hicimos más que fortalecer algunas de estas disposiciones o habilidades ya presentes en muchos de nuestros estudiantes adquiridas durante toda su vida escolar previa. Para el caso del Departamento de Ciudadanía, nuestros programas contemplan que,

Los conocimientos que aportan las Ciencias Sociales tienen relevancia en cuanto nos permite comprender el mundo que nos rodea y tomar decisiones responsables sobre nuestro futuro como ciudadanos contemporáneos. De ahí, nuestra insistencia en mejorar habilidades que fortalezcan un pensamiento crítico y analítico dirigido a la adquisición o aproximación de un pensamiento histórico y geográfico y una práctica ciudadana responsable, racional y autónoma (Programa ECAL III).

En nuestra institución, como en cualquier otra institución educativa, intervienen estudiantes, profesores y saberes y salen de estas interacciones sujetos transformados. Al pensar la ciudadanía, creemos que en muchas ocasiones se sacrifica el resultado de un aprendizaje ontológico y axiológico por saberes disciplinarios. Los saberes que determinemos, no nos deben alejar del propósito central: formar o transformar jóvenes, en ciudadanos responsables, racionales y autónomos.

La encuesta diagnóstica inicial aplicada a los estudiantes, mostró un rasgo intercultural frente a la pluralidad política y disposiciones presentes en un pensamiento crítico. En el fortalecimiento y variación de estos aspectos, aunque -como es de esperarse- fue desigual, sí encontramos avances significativos al finalizar la secuencia didáctica. Las estrategias didácticas, actividades y el carácter de la evaluación, son responsables de este crecimiento. La pregunta que nos surgió frente a aquellos estudiantes en que hubo poca movilización en su condición de interculturalidad, aunque hayan tenido un mayor desempeño en sus habilidades cognitivas propias de un pensamiento crítico fue ¿por qué ocurre esto? Creemos que tiene que ver con un dispositivo poco atendido en el desarrollo de las habilidades de un pensamiento crítico: el componente axiológico. Las condiciones socioeconómicas y la precariedad de una ética que contenga justicia, verdad y solidaridad conlleva a una baja empatía con esos otros distintos a mí. Romper con aquello del “todo vale”, va a requerir mucha reflexión ética y una importante transformación cultural como sociedad.

Las anteriores conclusiones, son indicativos del *qué* y el *para qué* llevar a cabo procesos formativos en la escuela. Lo que resta sería responder el *cómo*. Este cómo, lo resolvimos en el plano didáctico en el diseño y aplicación de una secuencia didáctica bajo un enfoque activo que no necesariamente debe ser la EpC. Las preguntas más recurrentes que los profesores nos formulamos tienen que ver en cómo hacer que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean más efectivos para lograr resultados más pertinentes. Para ello, la planeación se convierte en el componente más efectivo para optimizar el trabajo en las clases, pues en ella intervienen los aprendizajes que se requieren, las estrategias a usar para alcanzarlos, los recursos requeridos, el carácter y los actos evaluativos que contendrían la evaluación.

El ejercicio de la planeación es tan variado, como concepciones y enfoques educativos puedan existir. No obstante, en los últimos años con el propósito de lograr aprendizajes más relevantes y significativos las secuencias didácticas se han erigido como una opción de planeación que permite mejores resultados a otras formas más tradicionales. Como lo desarrollamos en el marco teórico, la secuencia didáctica es una estrategia que permite la construcción activa de los conocimientos de nuestros niños y jóvenes. Éstas “constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz, 2013). En su diseño, se debe tomar en cuenta aspectos como estrategias en la enseñanza, en la instrucción, el aprendizaje y por supuesto de la evaluación.

Para contener una estructura de *secuencia didáctica*, debe presentar una estructura determinada por momentos de actividades de apertura, desarrollo, cierre y evaluación. En cada uno de estos momentos, debe mantenerse una conexión lógica y sistemática. El enfoque EpC por su marco conceptual de cuatro partes, nos permitió mantener estas conexiones lógicas y una sistematicidad en todos los momentos de desarrollo de la secuencia didáctica.

Las secuencias didácticas no son per se, generadoras de pensamiento crítico y comprensiones profundas. Para que ellas tengan este efecto, es necesario tomar en cuenta consideraciones didácticas y características de los maestros que la ejecutan. En lo primero, éstas deben estar organizadas secuencialmente a través de desempeños de comprensión y no solo

actividades inconexas que deriven en un activismo didáctico. Estos desempeños de comprensión deben provocar situaciones que permitan mejores aprendizajes, conectados a aspectos de interés y significativos para los estudiantes, donde lo emocional, debe tener una atención sustantiva. Respecto a los docentes, se requiere un conocimiento profundo de la asignatura, la comprensión del programa de estudio que guía su labor, un nivel de experiencia en la enseñanza y una visión crítica y flexible en los procesos enseñados con una dosis de creatividad en el diseño y aplicación de dichos desempeños -insistimos- constituidos por actividades relevantes.

Es indudable que las secuencias didácticas son una estrategia muy útil para fortalecer aprendizajes y habilidades propias del pensamiento crítico. No obstante, como se mencionó anteriormente, su diseño y ejecución no es en sí garantía para fortalecer pensamiento crítico. Si lo que se busca es robustecer este pensamiento, las secuencias didácticas deben inscribirse en algo mayor en los currículos institucionales de tal forma que garantice conexiones entre ellas y consistencia en sus propósitos. Por ejemplo, mientras las escuelas no tengan como centro el desarrollo en sus estudiantes de pensamiento crítico, el papel de las secuencias didácticas para fortalecerlo será limitado e insuficiente. Se requiere una transversalidad institucional en el desarrollo de las habilidades que contiene este tipo de pensamiento, a través de metodologías activas de enseñanza.

Los profesores tendríamos entonces dos desafíos. El primero, cualificarnos nosotros mismos en el fortalecimiento de pensamiento crítico a través de capacitaciones ya sean en instituciones de enseñanza superior, comunidades de aprendizaje o trabajo personal autónomo. El

segundo, ser los agentes más proactivos en las instituciones donde laboramos, para impulsar el desarrollo y fortalecimiento de pensamiento crítico a través de distintas estrategias de planeación, donde las secuencias didácticas -sin ser las únicas- se convierten en un gran aliado de nuestro trabajo como educadores. Los retos contemporáneos de destrucción de los ecosistemas del planeta y el retroceso de las sociedades en derechos humanos y democracia, hace imperiosa la necesidad de que la escuela reflexione seriamente sobre qué papel debería cumplir en la formación de esos futuros ciudadanos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argüello, Andrés Parra. Educación en derechos humanos, mundos plurales y emergencia de la paz. Santa Fe de Bogotá, 2012. Recuperado Octubre 04 de 2017 en <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Educacion%20y%20derechos%20humanos/Mesa%20%20septiembre%202021/Andr%20E9s%20Arg%20FCello.pdf>

Bauman, Z. (2009). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona. Editorial Gedisa.

Blythe, T. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Argentina: Editorial Paidós.

Cárdenas, A. (2017). 11 características de un ciudadano activo. Blogidealistas. Te inspiramos para cambiar tus ideas en acción. Recuperado de junio 12 de 2018 de <http://blog.es.idealista.org/8-caracteristicas-de-un-ciudadano-activo/12>

Colegio Bolívar. Perfil del Egresado. Recuperado 04 de octubre de 2017, de la base de datos <http://www.colegiobolivar.edu.co/website/index.php/es/acerca-del-colegio-bolivar/perfil-institucional>

Colombia.co. Colombia, un país pluriétnico y multicultural. Recuperado 04 de octubre de 2017, de la base de datos <http://www.colombia.co/esta-es-colombia/colombia-un-pais-plurietnico-y-multicultural/>

Constitución Política de Colombia DE 1991. (2001). Editorial Panamericana. Santa Fe de Bogotá, Colombia.

Dewey, J. (2010). Pensamiento reflexivo. *Biblioteca de Filosofía*. Recuperado desde: <https://laletradigital.wordpress.com/2010/05/14/john-dewey-pensamiento-reflexivo/>

Díaz Barriga, Ángel. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. México, UNAM. Recuperado junio 4 de 2018 de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*, núm. 29, pp. 97-113. Universidad Austral de Chile. Recuperado mayo 23 de 2018 de <http://cmap.upb.edu.co/rid=1M30K3WVN-1NYFW1H->

GX/AMBIENTES%20DE%20APRENDIZAJE.%20UNA%20APROXIMACION%20CONCEPTUAL.pdf

Dubet, François. Martucelli, Danilo. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Primera edición. España. Editorial Losada.

Etzeberria, Xavier (2003). La ciudadanía de la interculturalidad. En Ciudadanías inconclusas, Lima: Cooperación Alemana-Pontificia Universidad Católica del Perú.

GMH ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.

ICFES, Saber Pro (2013). Módulo de competencias ciudadanas. Recuperado de <https://independent.academia.edu/GinaDanielaAlvarezFajardo>

López, I. (2018). *ABP en la clase de filosofía para favorecer el pensamiento crítico*. (Trabajo de Grado de Maestría en Educación). Universidad del Cauca, Popayán.

MEN. (2018). Lineamientos curriculares. Recuperado agosto 20 de 2018 de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>

MEN. (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Recuperado agosto 20 de 2018 de https://www.mineducación.gov.co/1759/articles_81033_archivo_pdf.pdf

Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.

Ospina, W. (2013). *Pa que se acabe la vaina*. Santa Fe de Bogotá: Planeta.

Quevedo, L. A. (2012). La educación es un proyecto de ciudadanía. Recuperado septiembre 12 de 2018 <http://flacso.org.ar/producciones/la-educacion-es-un-proyecto-de-ciudadania/>

Rojas, A. A. (2004) ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, Revista Colombiana de Educación, núm. 48, enero-junio, 2005, pp. 199-203 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635242011>

Ruiz, A. (2007). El diálogo que somos. Ética discursiva y educación. Bogotá D.C. Civitas Magisterio.

Semana. (2017). Preocupantes cifras de acceso a la educación en zonas rurales del país. Revista Semana. Recuperado de <http://www.semana.com/educacion/articulo/educacion-rural-en-colombia-cifras-de-educacion-rural/519970>

Stone Wiske, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Argentina: Editorial Paidós.

Tamayo Alzate, Óscar. (2014). Pensamiento crítico dominio específico en la didáctica de las ciencias. *Tecné Episteme Y Didaxis TED*, (36). [Recuperado de https://doi.org/10.17227/01203916.4686](https://doi.org/10.17227/01203916.4686)

Tamayo, O, Zona, J y Loaiza, Y. (2016). Pensamiento crítico en el aula de ciencias. Manizales. Universidad de Caldas.

Walsh, K. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

Zubiría, J. (2017). Desafíos a la educación colombiana. Video Blog. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=CQ8sCuKbHNw>

7. ANEXOS

ANEXO 1

PROGRAMA ECAL III

COLEGIO BOLIVAR

ESTUDIOS DE COLOMBIA Y AMERICA LATINA III

GRADO DOCE

2018-2019



Descripción:

El curso Estudios de Colombia y América Latina III, busca que el estudiante a partir del estudio y apropiación de una red conceptual estudiada en años anteriores en los distintos cursos de ECAL y los aportados en el presente curso, analice críticamente los procesos del orden económico, social, político y cultural desarrollados en Colombia y América Latina entre los años de 1945 hasta la actualidad desde un enfoque histórico y geopolítico.

Los conocimientos que aportan las Ciencias Sociales tienen relevancia en cuanto nos permiten comprender el mundo que nos rodea y tomar decisiones responsables sobre nuestro futuro como ciudadanos contemporáneos. De ahí nuestra insistencia en mejorar habilidades que fortalezcan un

pensamiento crítico y analítico dirigido a la adquisición o aproximación de un pensamiento histórico y geográfico y una práctica ciudadana responsable, racional y autónoma.

CONTENIDOS SEMESTRE I

UNIDAD 1: Constitución Política de Colombia de 1991

¿Qué es una constitución política?

Contexto histórico en que surge la constitución Política de 1991

Estructura del Estado Colombiano

UNIDAD 2: Orden Mundial de La Guerra Fría

2.1 Características del Ordenamiento

2.2 América Latina y La Guerra Fría

UNIDAD 3: América Latina 1950 -1990

3.1 Dictaduras Militares en América Latina:

Chile

Argentina

Cuba

Nicaragua

3.2 Revoluciones en América Latina:

Revolución cubana

Revolución boliviana

Revolución sandinista.

CONTENIDOS SEMESTRE II

UNIDAD 4: Colombia 1948-2018

4.1 La Violencia

4.2 Colombia: El Frente Nacional 1958-1974

4.3 Guerrillas Revolucionarias en América Latina y Colombia

4.4 Colombia 1974-2018 (Clientelismo, Narcotráfico, Narcoterrorismo)

4.5 Procesos de negociación con grupos armados ilegales siglo XXI: Paramilitares y FARC

Contenidos Procedimentales

Manejo de elementos del tiempo histórico como las cronologías para visualizar acontecimientos y procesos históricos.

Lectura de fuentes primarias y secundarias.

Interpretación cartográfica

Interpretación y análisis de documentos fílmicos y sonoros.

Contenidos Actitudinales

Valoración de los procesos históricos nacional y regional, analizando y apreciando los cambios vividos en América Latina y Colombia en la transición del siglo XX al XXI

Concientización de la necesidad de búsqueda de soluciones solidarias a los problemas existentes en América Latina.

ESTÁNDARES E INDICADORES DE LOGRO.

Procesos y Tiempo Histórico

Estándar 1: Comprende los elementos constitutivos del tiempo y de los procesos históricos

SS.ECAL3.12.1.1 Identifica diferentes relaciones en diversos procesos históricos

Ruptura-continuidad

Poder-dependencia

Reforma-contrarreforma

Causa-consecuencia

Pasado-presente

Semejanzas-diferencias

Inclusión-exclusión

SS.ECAL3.12.1.2 Elabora instrumentos que representen procesos históricos, integrando diversos elementos

Simultaneidad

Secuencialidad

Duración

Habilidades interpretativas y analíticas

Estándar 2: Desarrolla habilidades para la investigación en las Ciencias Sociales

SS.ECAL3.12.2.1 Desarrolla habilidades y actitudes científicas requeridas para explorar hechos y procesos históricos así como, para proponer soluciones a problemas actuales

SS.ECAL3.12.2.2 Comunica de manera eficiente y adecuada sus reflexiones y comprensiones

SS.ECAL3.12.2.3 Analiza los intereses de grupos, ideologías y proyectos socioeconómicos y políticos a través de fuentes primarias y secundarias

Conceptos y Contextos Históricos

Estándar 3: Comprende conceptos y contextos históricos

SS.ECAL3.12.3.1 Da cuenta de conceptos fundamentales claves en la comprensión de los periodos y procesos estudiados

Populismo	Reforma agraria
Reforma	Régimen político
Revolución	Terrorismo de Estado
Dictadura	Subversión
Globalización	Centro
Guerra Fría	Periferia
Rebeldía	Debilidad del Estado
Insurgencia	Ausencia del Estado
Represión oficial	Ordenamiento Mundial
Oposición política	Bipartidismo
Guerrilla revolucionaria	
Insurgencia	
Terrorismo	
Paramilitar	
Autodefensa	
Narcotráfico	
Delincuencia común	
Clase política	
Nepotismo	
Clientelismo	
Trasnacional	
Multinacional	
Neoliberalismo Económico	
Democracia Neoliberal	
Exclusión política	

SS.ECAL3.12.3.3 Conoce distintos contextos internacionales y nacionales que determinaron las características del desarrollo económico, político, social y cultural de América Latina y Colombia en el periodo estudiado

Espacios e interacciones humanas

Estándar 4: Comprende los elementos constitutivos del espacio geográfico y sus interacciones

SS.ECAL3.12.4.1 Conoce las condiciones y características que determinan los ordenamientos geopolíticos en los espacios de Colombia y América Latina

Demografía

Geografía económica

Geografía política

Cátedra de la Paz y Constitución Política

Estándar 5: Valora la Cátedra de Paz en la construcción de la ciudadanía enmarcada en un Estado democrático

SS.ECAL3.12.5.1 Desarrolla conocimientos y habilidades necesarios para fomentar una cultura y educación para la paz

Justicia y Derechos Humanos

Diversidad y Pluralidad

Participación Política

Memoria Histórica

Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales

SS.ECAL3.12.5.2 Conoce el contexto económico, político y social que dio origen a la Constitución Política de Colombia de 1991

SS.ECAL3.12.5.3 Identifica los componentes fundamentales en la estructura de la Constitución Política de Colombia de 1991

Diversidad Cultural, Identidad y Alteridad

Estándar 6: Reconoce alteridad y diversidad cultural en el mundo indígena y afrocolombiano

SS.ECAL3.12.6.1 Valora la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar y situación socioeconómica

SS.ECAL3.12.6.2 Analiza críticamente la construcción de formas de alteridad en América Latina y Colombia, durante las últimas décadas

SS.ECAL2.10.6.3 Reconoce las problemáticas de carácter político, social, económico y cultural de la población indígena y afrodescendiente en Colombia y en América Latina, estableciendo relaciones multicausales a partir de los procesos históricos estudiados

Compromiso Personal

Estándar 7: Contribuye a un ambiente positivo de aprendizaje personal autónomo y reflexivo

SS.ECAL3.12.7.1 Demuestra responsabilidad personal como estudiante proactivo; completa a tiempo sus tareas, presta atención en clase y está preparado a participar en ella

SS.ECAL3.12.7.2 Asume actitudes respetuosas de participación constructiva en el desarrollo de la clase y en las diversas actividades propuestas

EVALUACIÓN:

Los actos evaluativos a reportar serán en lo fundamental:

- Trabajo en clase plataforma Google Classroom

Participaciones y desempeños en clase

Quiz

- Pruebas escritas contextualizadas
- Exposiciones
- Trabajos escritos
- Proyectos de Aula
- Actividades deliberativas (mesa redonda, debate, etc)

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

MORA, Carlos Alberto, PEÑA, Margarita. Historia Socioeconómica de Colombia. Editorial Norma.

RODRÍGUEZ, Claudia Alicia. VARGAS, Po Martín Eduardo. CORTÉS, José David. Espacios 9: Historia y Geografía. Editorial Norma.

MONTENEGRO, Augusto. Historia de América. Editorial Norma.

Historia General de América Latina. Ediciones UNESCO, Editorial Trota. 9 volúmenes.

Historia de América Latina. Cambridge University Press. Editorial Crítica. 16 volúmenes.

Nueva Historia de Colombia. Editorial Planeta

Universidad Icesi – Maestría en Educación**Investigación:**

Investigador: Giovanni Silva Sánchez

Título de la investigación: ¿Qué características debe contener una secuencia didáctica centrada en la interculturalidad que permita promover el pensamiento crítico con estudiantes de grado doce (12°) del Colegio Bolívar?

Tutor: José Benito Garzón

Sitio de investigación: la investigación se llevará a cabo con 15 estudiantes de Grado 12 A del Colegio Bolívar. La muestra de participantes se seleccionó por las características de composición mixta. El lugar de intervención será en el salón J 9 del Colegio en la asignatura de ECAL III.

Este es un documento de consentimiento informado que le indicará lo que puede esperar de la investigación.

¿Por qué razón se está haciendo este estudio? Esta investigación se está realizando como proyecto de investigación requisito para grado de la Maestría en Educación en la Universidad Icesi.

¿Cuáles son los procedimientos de este estudio? ¿Qué me van a pedir que haga? En este estudio se le pedirá no hacer nada distinto a asistir a las clases como cualquier otro grupo.

¿Cuáles son los riesgos o inconvenientes del estudio? No hay riesgo o inconveniente alguno.

¿Cuáles son los beneficios de este estudio? Fortalecerse en las habilidades que constituyen el pensamiento crítico.

¿Recibiré algún pago por mi participación? No.

¿Existen costos por participar en este estudio? No.

¿Puedo dejar de participar en el estudio y cuáles son mis derechos? Usted no tiene que hacer parte de este estudio si no quiere. Si está de acuerdo con participar en este estudio, pero luego cambia de opinión, se podrá retirar en cualquier momento. No hay ninguna penalidad o consecuencia si usted decide que no quiere participar o no quiere continuar participando.

Usted no tiene que contestar las preguntas que no quiera contestar.

¿A quién puedo contactar en caso de tener preguntas? Puede contactar a David Fayad si tiene preguntas adicionales sobre su participación en este estudio: [email: dfayad@colegiobolivar.edu.co](mailto:dfayad@colegiobolivar.edu.co) ; teléfono: 4845050 extensión 238.

¿Qué uso harán de la información que yo brinde?

Ninguno distinto a llevar a hacer parte en un análisis del trabajo final.

Le agradezco mucho su participación en esta investigación. Le pido firme si desea participar.

Documentación de consentimiento

Yo he leído este documento y decidí participar en el proyecto de investigación descrito arriba. El objetivo general, el tipo de participación que tendré, y los posibles riesgos e inconvenientes han sido explicados de manera satisfactoria. Declaro entender que puedo retirarme en cualquier momento. Al escribir mi nombre yo certifico que he leído este documento de consentimiento y que estoy de acuerdo con participar en esta investigación.

Nombre del Participante

Fecha

Nombre de la persona que obtiene el consentimiento

Fecha

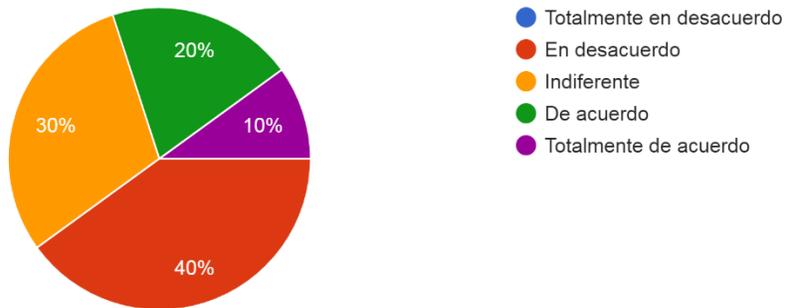
ANEXO 3

ENCUESTA INICIAL

Guerrillas en Colombia y América Latina

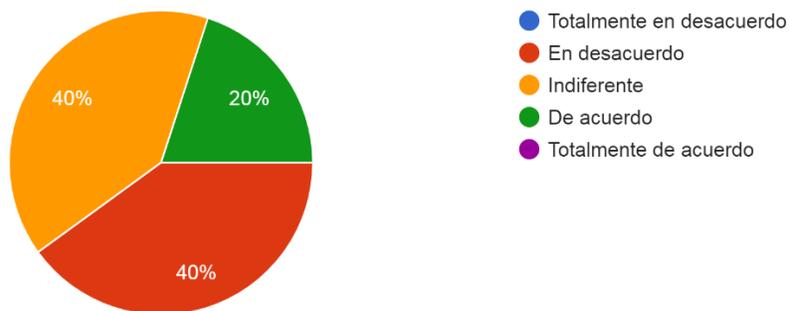
Cuando en algunos cursos dados por el colegio se ha abordado el estudio del origen y/o desarrollo de las llama... producido ningún tipo de sentimiento.

10 respuestas



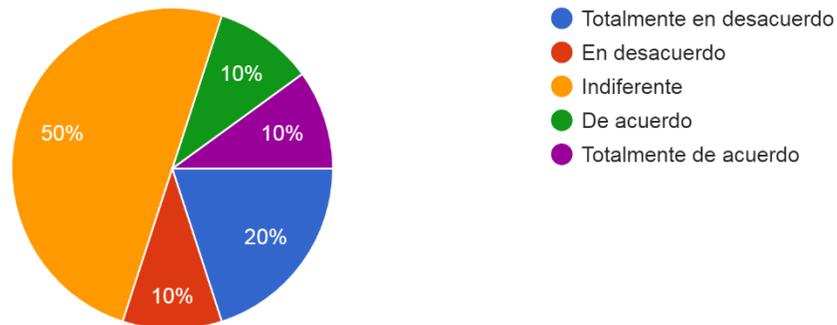
Cuando se ha abordado el estudio del origen y desarrollo de las llamadas guerrillas marxistas o comunistas en ...s, me produce un sentimiento de odio.

10 respuestas



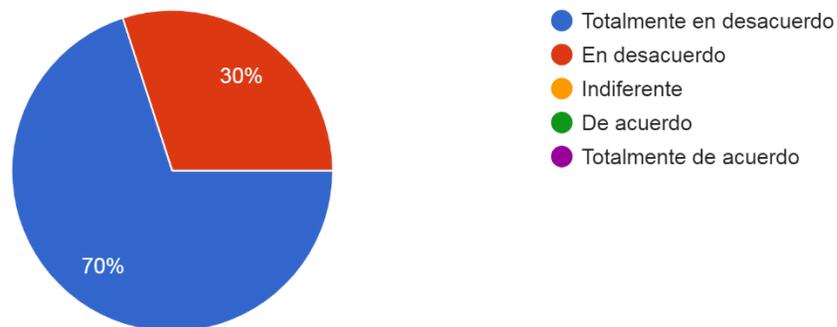
Cuando se ha abordado el estudio del origen y desarrollo de las llamadas guerrillas marxistas o comunistas en ...ntimiento de simpatía por sus causas.

10 respuestas



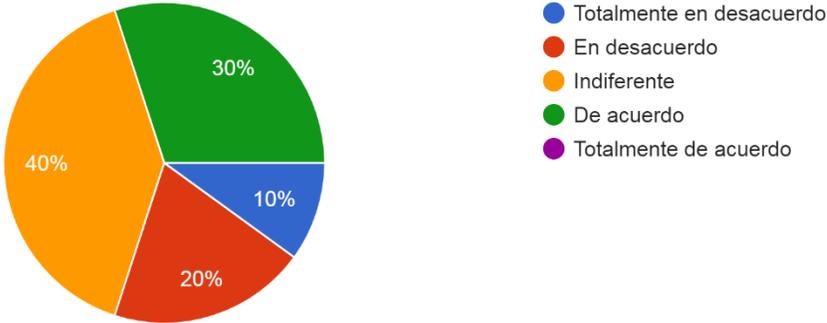
En los colegios no deberían abordar el estudio del origen y desarrollo de las llamadas guerrillas marxistas o comuni... darle una importancia que no tienen.

10 respuestas



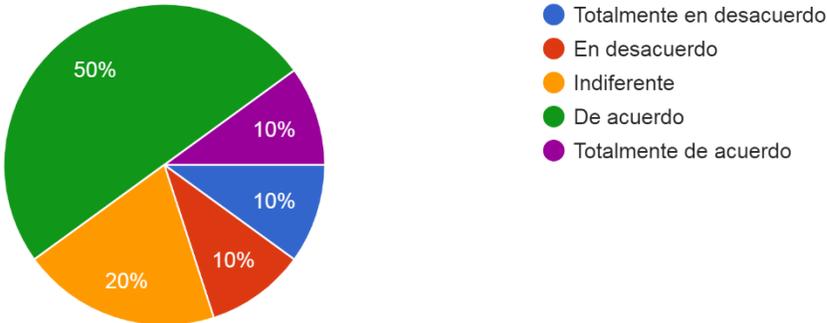
Pienso que el Estado colombiano y la comunidad internacional deben darle un status político hoy a las llamadas guerrillas marxistas.

10 respuestas



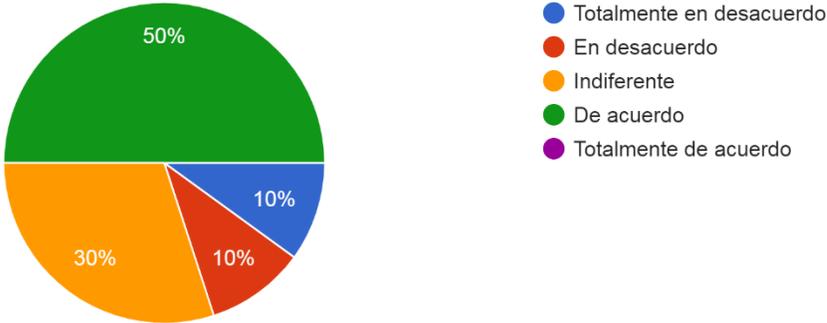
Ha sido muy positivo para el país que distintos gobiernos hayan llevado a cabo procesos de negociación y acuerd...os grupos guerrilleros izquierdistas.

10 respuestas



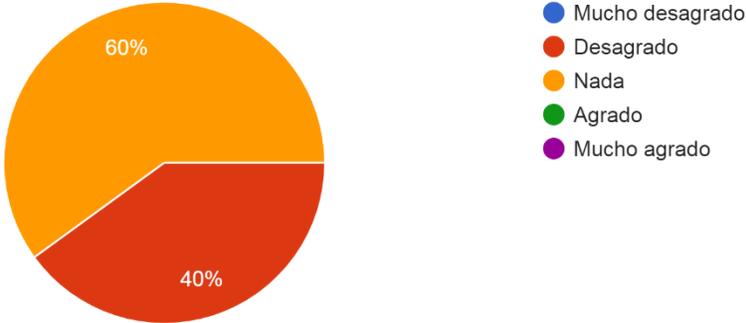
El presidente Iván Duque debería insistir en negociar un acuerdo de paz con el ELN.

10 respuestas



La presente imagen me produce (Nicolás Rodríguez Bautista (Gabino) líder del ELN)

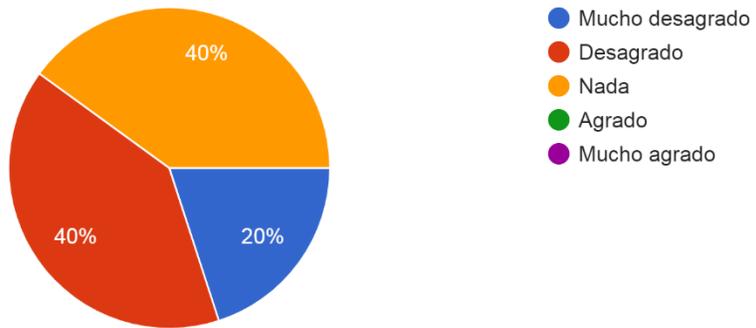
10 respuestas





La presente imagen me produce (Miembros de la FARC en el Senado de Colombia)

10 respuestas



ANEXO 4

ECAL III

2018-2019

Guerrillas Revolucionarias en América Latina

GUÍA PARA PREPARAR Y LLEVAR A CABO LAS EXPOSICIONES

Cada GRUPO de trabajo tiene asignado una guerrilla revolucionaria de América Latina sobre el que realizarán una consulta o investigación de unos aspectos que señalaremos en esta guía.

EVALUACIÓN: Los siguientes tópicos son los ASPECTOS para tomar en cuenta en la calificación del proyecto en su totalidad. Los Estándares e Indicadores serán expuestos el día que inicien las presentaciones:

I. ASPECTOS PARA ORGANIZAR EN LA ETAPA PREPARATORIA:

1. Escribir mínimo dos y máximo cuatro objetivos a alcanzar durante la exposición (el alcance de estos será el parámetro para las calificaciones).

Origen: En qué año y en qué contexto económico, político y social se originó la guerrilla. Quiénes fueron sus fundadores y qué características socioeconómicas y culturales presentaban.

Ideología (Qué o cuáles procesos internacionales determinaron su ideología, qué programa o postulados los guiaba o los guía si todavía existen)

Accionar (cómo actuaban, qué estructura militar presentaban o presentan, cómo se financian y algunas acciones relevantes)

¿Llevaron a cabo algún proceso de negociación y desmovilización? o ¿Por qué desaparecieron?

Conclusiones: Elaborar mínimo tres (3) y máximo cuatro (4) conclusiones cognitivas y/o valorativas de lo comprendido en todo el proceso.

II. PAUTAS PARA EL MOMENTO DE LA EXPOSICIÓN:

1. Iniciar la presentación con los objetivos pensados para el desarrollo de la exposición (Deben proyectarse)

2. **Contenido:** Se refiere a un esquema de los aspectos que van a desarrollar (explicación del recorrido que realizarán en la exposición)

3. Realización de las exposiciones individuales (importante que esté acompañada la información con ayudas visuales y cada miembro del grupo tenga sus fichas de apoyo)

4. Conclusiones de comprensión (qué aprendizajes les dejó el proceso de investigación. Las valoraciones de estas conclusiones se harán a partir de su pertinencia en términos cognitivos y la argumentación que presenten)

III. OBSERVACIONES A TOMAR EN CUENTA:

1. El manejo disciplinario *básico* corre por cuenta del grupo que expone (si el comportamiento del grupo no es el esperado y el grupo que expone no interviene a los compañeros que generan la indisciplina, se verá afectada la nota final del trabajo).

2. Cada miembro del grupo debe estar en capacidad de dar cuenta de cualquier aspecto tratado en la exposición (este aspecto tendrá repercusión en la calificación individual)

3. Se darán dos grupos de calificaciones: una individual (tomar en cuenta las observaciones hechas por el profesor) y otra grupal (De acuerdo con los criterios arriba señalados).

4. La AUSENCIA de un miembro del grupo el día de la presentación PARA NADA EXCUSA LA FALTA DE ALGUN ASPECTO en la exposición, ni el aplazamiento de ésta.

5. Es necesario que la clase tome apuntes CLAVES en la tabla de Cornell. Las ayudas visuales serán compartidas a toda la clase.

Giovanny Silva Sánchez

Profesor ECAL III

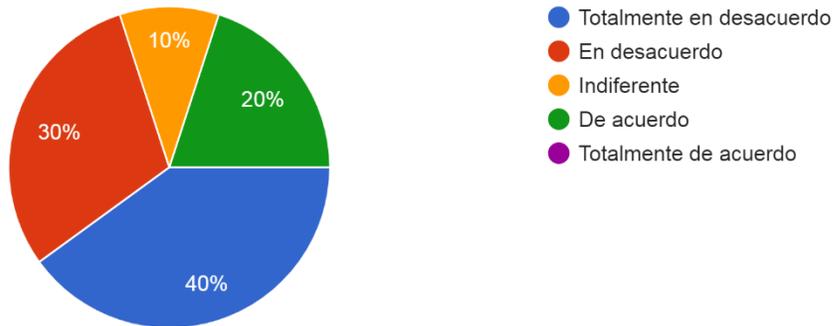
ANEXO 5

ENCUESTA FINAL

Guerrillas en Colombia y América Latina

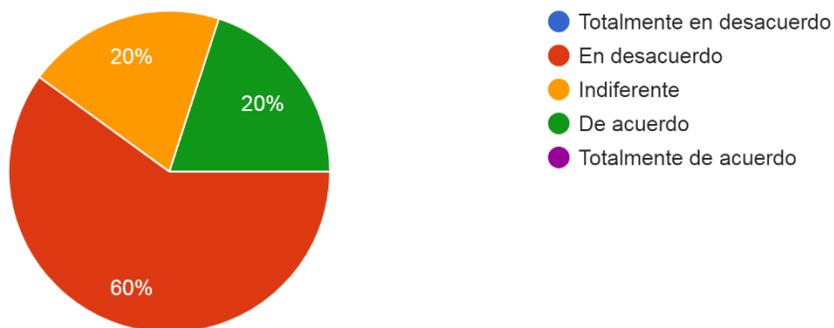
Cuando en algunos cursos dados por el colegio se ha abordado el estudio del origen y/o desarrollo de las llama... producido ningún tipo de sentimiento.

10 respuestas



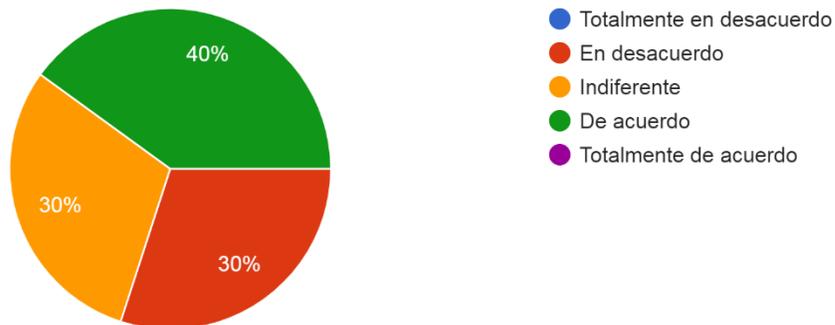
Cuando se ha abordado el estudio del origen y desarrollo de las llamadas guerrillas marxistas o comunistas en ...s, me produce un sentimiento de odio.

10 respuestas



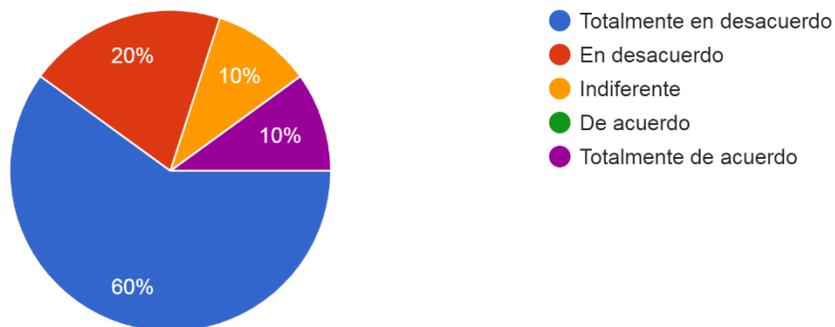
Cuando se ha abordado el estudio del origen y desarrollo de las llamadas guerrillas marxistas o comunistas en ...ntimiento de simpatía por sus causas.

10 respuestas



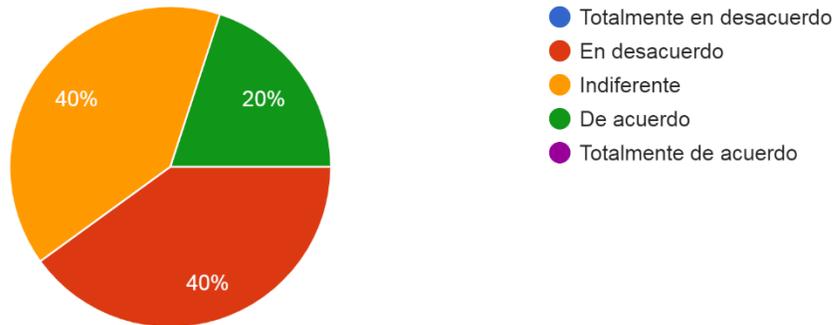
En los colegios no deberían abordar el estudio del origen y desarrollo de las llamadas guerrillas marxistas o comuni... darle una importancia que no tienen.

10 respuestas



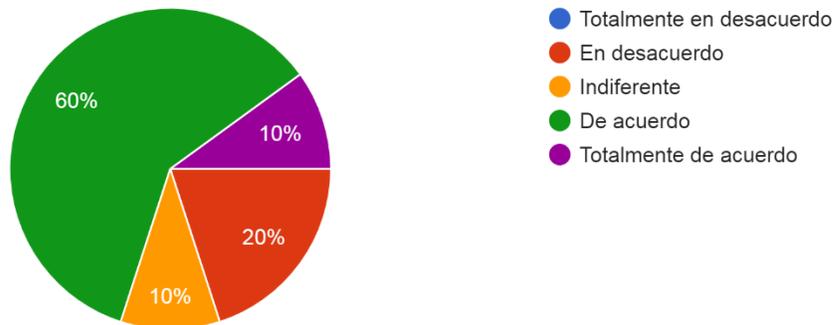
Pienso que el Estado colombiano y la comunidad internacional deben darle un status político hoy a las llamadas guerrillas marxistas.

10 respuestas



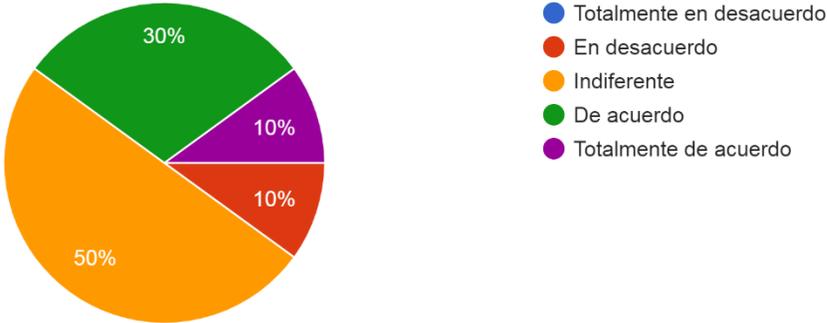
Ha sido muy positivo para el país que distintos gobiernos hayan llevado a cabo procesos de negociación y acuerd...os grupos guerrilleros izquierdistas.

10 respuestas



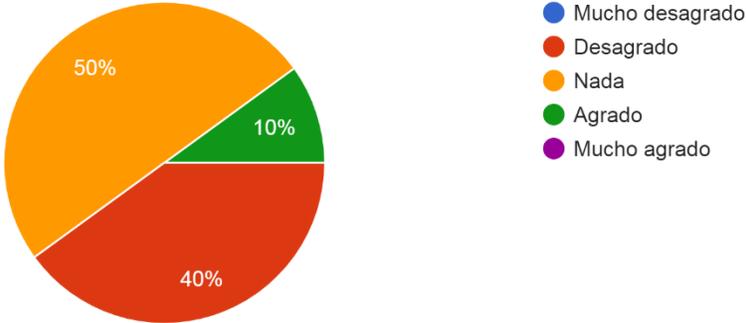
El presidente Iván Duque debería insistir en negociar un acuerdo de paz con el ELN.

10 respuestas



La presente imagen me produce (Nicolás Rodríguez Bautista (Gabino) líder del ELN)

10 respuestas



La presente imagen me produce (Miembros de la FARC en el Senado de Colombia)

10 respuestas

