

**UNA NECESARIA PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA LA PAZ,  
EN EL DESARROLLO DE UNA JUSTICIA TRANSICIONAL**

**YOEL ANTONIO BAUTISTA RIAÑO  
LEIDY KAYHERINE ROLÓN MORENO  
YOLLMAR GILDARDO VAHOS ARIAS**



**UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR SEDE CUCUTA  
FACULTAD DE CIENCIAS JURIDICAS SOCIALES  
PROGRAMA ACADEMICO DE DERECHO  
SAN JOSE DE CUCUTA  
2019-1**

**UNA NECESARIA PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA LA PAZ,  
EN EL DESARROLLO DE UNA JUSTICIA TRANSICIONAL**

**YOEL ANTONIO BAUTISTA RIAÑO  
LEIDY KAYHERINE ROLÓN MORENO  
YOLLMAR GILDARDO VAHOS ARIAS**

*Producto de Trabajo de investigación presentado como prerrequisito para optar título de  
Abogado*

Docente:  
**Dra. ANDREA AGUILAR**

**UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR SEDE CUCUTA  
FACULTAD DE CIENCIAS JURIDICAS SOCIALES  
PROGRAMA ACADEMICO DE DERECHO  
SAN JOSE DE CUCUTA  
2019-1**

## **CONTENIDO**

	<b>Pag.</b>
<b>TITULO</b>	<b>4</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>5</b>
<b>1. PROBLEMA</b>	
1.1 Planteamiento y Formulación del Problema	<b>6</b>
1.2 Justificación	<b>7</b>
<b>2. MARCO REFERENCIAL</b>	
2.1. Marco Teórico	<b>9</b>
<b>3. OBJETIVOS</b>	
2.2. Objetivo General	<b>12</b>
2.3. Objetivos Específicos	<b>12</b>
<b>4. METODOLOGIA</b>	<b>13</b>
<b>5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION</b>	<b>15</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>23</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b>	<b>24</b>

**UNA NECESARIA PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA LA PAZ,  
EN EL DESARROLLO DE UNA JUSTICIA TRANSICIONAL**

# **Una necesaria pedagogía crítica para la paz, en el desarrollo de una justicia transicional.**

**Autor(es): Yoel Antonio Bautista Riaño  
Leidy Kayherine Rolón Moreno  
Yollmar Gildardo Vahos Arias**

Fecha: 17/06/2019

## **Resumen**

El presente artículo busca estudiar como en un ambiente de posconflicto en Colombia, es importante visionar el desarrollo de una pedagogía crítica para la paz en el marco de la implementación de los acuerdos de paz los acuerdos de paz llevados a cabo por el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC-EP. De esta manera se busca analizar la forma en que el pueblo colombiano ha sido formado para asumir los retos que implica la implementación de una justicia transicional. De este modo se hace un análisis de una tesis de grado de maestría en educación de la Universidad Simón Bolívar, la cual se dedicó a estudiar la forma en que los maestros del área de sociales enfrentan los retos de la formación de competencias sociales y ciudadanas en el contexto colombiano. La investigación se ubica en el paradigma histórico hermenéutico, enfoque cualitativo y diseño hermenéutico. Los resultados obtenidos evidencian que las prácticas pedagógicas de los maestros están alejadas de los propósitos fundamentales que una pedagogía crítica para la paz requiere para enfrentar los retos que una sociedad como la colombiana requiere.

.

**Palabras Claves:** Pedagogía crítica, Paz, Justicia Transicional.

# 1. PROBLEMA

## 1.1 Planteamiento y Formulación del Problema

Colombia es un país que ha enfrentado una guerra interna de altísimas proporciones. Los colombianos han tenido que padecer las causas y consecuencias de un conflicto que ha dejado una gran cantidad de desplazados, un país fragmentado por regiones, y una sociedad dividida frente a las posibles soluciones que pueden terminar de una vez por todas, cada una de las formas de violencia que han condenado al país a un futuro incierto.

En la búsqueda por enfrentar la terminación del conflicto, se ha reconocido que cualquier acuerdo de paz, debe enfrentar una serie de concesiones que requieren un tipo de justicia muy diferente a la justicia ordinaria con que cuenta el país. Al mismo tiempo se debe reconocer en qué medida el pueblo colombiano está dispuesto y preparado a asumir los retos que implica la implementación de un posible acuerdo.

De este modo, la discusión se tuvo que enfrentar en un escenario dónde emergían preguntas por el tipo de Justicia que se debía generar y hasta dónde el pueblo Colombia estaba educado para transitar en un marco de perdón y reconciliación tras muchos años de guerra e injusticias.

De esta manera es importante reconocer los avances que entorno la justicia transicional se desarrollaron en el país, para que un proceso de paz como el llevado a cabo en la Habana Cuba fuera posible. Igualmente es fundamental comprender qué tipo de proceso pedagógico deberá ser enfrentado para que sea la ciudadanía misma la que pueda sostener el éxito del proceso.

Es en este marco en donde el presente artículo aborda la pregunta fundamental de si ¿Estaba preparado el país para una transición de una guerra de muchos años con infinidad de crímenes hacia una paz, donde se estuviera dispuesto a un perdón total?. ¿Qué tanto los Colombianos de todas las edades habían sido preparados para enfrentar dicho reto?. Fue muy claro que al parecer el país había estado tan acostumbrado a la guerra que parecía imposible aceptar un futuro en paz, no había existido hasta el momento, ninguna generación viva, que conociese una Colombia en paz, por ende el país sabía muy bien cuáles eran las causas y consecuencias del conflicto, pero nunca se había pensado seriamente cuales podían ser las oportunidades que se habrían con un país en paz, los escenarios no habían sido imaginados, el futuro no estaba claro.

Es en este contexto en donde el edificio educativo colombiano al parecer había hecho crisis, no había podido educar a un pueblo para el perdón, para la reconciliación, los mismos resultados de las pruebas censales mostraban la dificultad de los niños colombianos por reconocer una convivencia ciudadana pacífica y respetuosa. El país no se había educado para la paz, al haber estado condenado a la violencia, al desplazamiento,

apenas había tenido tiempo para educarse para sobrevivencia y la convivencia con la cultura de la muerte y el silencio.

Es precisamente en este escenario en donde es importante preguntarse: ¿qué tipo de pedagogía se requiere para lograr una formación del pueblo colombiano hacia la paz?. Esta pregunta es bien relevante en la actual situación de división que vive el país. En este sentido fue crucial para la presente investigación, indagar que tan preparados estaban las nuevas generaciones para enfrentar un futuro en paz, que tanto se sabía del conflicto, de sus raíces, por ello se llevó a cabo un ejercicio investigativo en el cual se pudo analizar en qué medida los maestros de una de las áreas más importantes del currículo para este campo de problemas como la sociales, estaba llevando a cabo un ejercicio formativo que ayudara a los estudiantes a formarse como conocedores de la realidad del conflicto colombiano y a prepararse para construir las condiciones de un país en paz.

De esta manera el objetivo bajo el cual se asumía dicha búsqueda apuntaba a reconocer la forma en que los actores del proceso educativo, específicamente los maestros estaban asumiendo el reto por formar en el marco de una pedagogía crítica para la paz en medio de los retos que suponía la implementación de una justicia transicional.

La justicia transicional es el instrumento que puede recuperar una sociedad fragmentada, con mayor eficacia que cuando es aplicada la justicia ordinaria. La justicia transicional se trata de todos aquellos procesos que permiten la transición de los Estados de dictaduras, guerras civiles y otras crisis como conflictos internos de larga duración, a Estados de derecho, con inclusión social y el fortalecimiento de las instituciones de carácter democrático; es una estrategia donde se pretende ajustar cuentas o redimir las malas acciones que se cometieron en el pasado. Se pensaría entonces que la justicia transicional es el instrumento que puede recuperar una sociedad fragmentada, con mayor eficacia que cuando es aplicada la justicia ordinaria.

## **1.2 Justificación**

Se realiza esta investigación por la importancia que tiene esta temática en el desarrollo de nuestra profesión como futuros abogados, En el entendido de que es la justicia transicional el instrumento que puede recuperar una sociedad fragmentada, con mayor eficacia que cuando es aplicada la justicia ordinaria. La justicia transicional se trata de todos aquellos procesos que permiten la transición de los Estados de dictaduras, guerras civiles y otras crisis como conflictos internos de larga duración, a Estados de derecho, con inclusión social y el fortalecimiento de las instituciones de carácter democrático; es una estrategia donde se pretende ajustar cuentas o redimir las malas acciones que se cometieron en el pasado. Se pensaría entonces que la justicia transicional es el instrumento que puede recuperar una sociedad fragmentada, con mayor eficacia que cuando es aplicada la justicia ordinaria en especial como lo plantea el Ministerio De Educación Nacional (MEN) posicionando la educación como principal actor en la ejecución de estas estrategias de

desarrollo social, la investigación parte de la necesidad de crear fortalecer las estrategias pedagógicas en un marco del postconflicto que le permitan a la sociedad apropiarse de estas y le ofrezcan un apoyo a la hora de desenvolverse en su entorno de manera activa y pertinente, y que adquieran los conocimientos idóneos que le permitan ejercer su rol como partícipes de ese proceso social.

La formación en pedagogía crítica para la paz, son el principal fundamento de esta investigación, establecer si las estrategias pedagógicas con las que se están formando los estudiantes y la sociedad en general se están desarrollando de la manera más adecuada. De esta forma el gobierno nacional en su papel formador y transformador del ser humano en sociedad, debe ofrecer estrategias pedagógicas que complementen los conocimientos adquiridos por la sociedad y aporten seriamente a la cooperación de todos los actores en el marco del postconflicto, la importancia de esta investigación se centra en que se deben fortalecer los procesos y las estrategias pedagógicas aplicada a todos los actores de la sociedad en referencia a la actual situación que se presenta con la aceptación de las estrategias implementadas por el gobierno nacional en los acuerdos de paz.

## **2. MARCO REFERENCIAL**

### **2.1 Marco Teórico**

#### **Fundamentos iniciales de la pedagogía crítica para la paz**

Como lo menciona Cascante &, Martínez (2013) “Si hay algo definitorio de lo que puede llamarse Pedagogía Crítica, eso es su vocación de relacionar la educación y la situación social”. (p.16) Al respecto podemos decir, que este es uno de los elementos principales de la pedagogía crítica. Esta busca a través de la reflexión de los propósitos de la educación, entender que su papel no puede estar alejado de la realidad, del contexto en el cual se está desarrollando, so pena de traicionar su misma esencia. La realidad es para la pedagogía crítica el espacio, la superficie en donde su labor cobra total relevancia.

Así la cosas situarse socialmente es para la pedagogía crítica para la paz, darle sentido al hecho educativo, un hecho que ya no se mostrará de espaldas a la realidad que le acontece.

De esta forma las consecuencias que de esto se desprenden son inmensas tanto para la pedagogía como para los espacios en donde ella se concreta. Se transforma así la escuela, la cual ya no será el lugar en donde se imparte un saber alejado de la realidad, sino que será el lugar propicio en donde esta es pensada, cuestionada, valorada y soñada. Se transforma igualmente el maestro, quien en adelante ya no será el simple depositario de un saber, sino por el contrario, quien podrá llevar a cabo el desarrollo de un acto crítico en sí mismo y en sus estudiantes. Se transforma el currículo, pues ya no será el simple listado de saberes a enseñar, sino el lugar desde donde se dialogará con el saber desde una visión crítica, no transmisora, sino develadora y transformadora.

De esta forma abordar la pedagogía crítica para la paz, es realizar un intento por configurar otro tipo de educación, una que esté más cercana a las necesidades de su contexto y a las apuestas de futuro que deben ser contempladas para un mundo muy diferente al que tenemos.

Esta labor por construir una nueva forma de mirar la educación desde la pedagogía crítica para la paz, implica una nueva epistemología, diferente a aquellas que en un principio dominaron el hecho educativo. No puede atenderse a las lógicas simplemente racionales, aquellas que buscaban imponer formas totalizantes de mundo, formas definidas y verdaderas, en donde todo ya estaba estudiado en donde todo ya estaba dicho por una ciencia que simplemente ya lo había descubierto todo. Esta educación así, era una educación hija del afán de transmitir verdades acabadas y fijas. Una educación hija de un mundo entendido bajo las lógicas de la tradición científica moderna, para la cual el mundo natural estaba alejado de las realidades sociales. Una pedagogía crítica para la paz, sienta sus fundamentos en una nueva forma de ver el mundo, una que permite entrar a lo social en el juego educativo, pero de una nueva manera.

Esta nueva manera de entender la educación se acerca a los planteamientos de la Escuela de Frankfurt, en la cual postulados como los de T. Adorno, Horkheimer y Marcuse abogan según Verenzuela (2008), por alcanzar la emancipación y el cambio social. Dichos postulados están hoy vigentes, ya que las condiciones de exclusión social sobre las cuales fueron pensados, siguen aún presentes. Los seres humanos siguen sufriendo condiciones que los alejan de su ser persona, de su ser social, en diferentes países del mundo y en especial los países como Colombia siguen presentes necesidades que atentan contra la dignidad humana y para hacer vida el derecho de vivir en paz.

Estas condiciones enfrentan la educación a una sin salida, o se ignoran, o se enfrentan, pero es inevitable no tomar posición. La pedagogía crítica para la paz, hace que la escuela y el educador, no sean ajenos a dicha realidad y piensen manera de enfrentar las condiciones que perturban un desarrollo humano incluyente. Esta tarea debe ir acompañada entonces del ejercicio real de la crítica, pedagogía y crítica se entrelazan para enfrentarse a una realidad que simplemente deshumaniza, que como en el caso colombiano, condena a vivir en una sin salida, en una constante violencia, en un no futuro.

De esta manera ir a los fundamentos primeros de la pedagogía crítica para la paz, debe ser uno de los ejercicios iniciales que todo educador crítico debe atender. Estudiar la realidad social debe ser un ejercicio de compromiso real de vida de todo educador. Para la escuela este mismo ejercicio debe ampliar su horizonte institucional, el cual no deberá circunscribirse a el simple cumplimiento de una formación intencionada el logro consecutivo de buenos resultados en pruebas de Estado como ocurre en Colombia actualmente, sino que debe intencionarse a la construcción de una propuesta educativa realmente crítica. Debe así entonces escuela y maestro, iniciar un verdadero ejercicio teórico. De esta manera frente a esta tarea, Verenzuela (2008) comenta:

De acuerdo con la Escuela de Frankfurt, cualquier opinión acerca de la naturaleza de la teoría tiene que iniciarse con la comprensión de las relaciones que existen en la sociedad, entre lo particular y el todo, entre lo específico y lo universal. Asimismo, debe reconocer la tendencia de los intereses que representa y ser capaz de reflexionar críticamente tanto en el desarrollo histórico o génesis de tales intereses como en las limitaciones que estos pueden presentar dentro de ciertos contextos históricos y sociales, en otras palabras la teoría es indisputablemente crítica, cuyo último propósito debería ser el pensamiento crítico por el interés de un cambio social. (p.52)

De esta manera una escuela y un maestro que estudian el contexto social, están comprometidos con su transformación. Pero profundicemos un poco más. ¿Qué implica este análisis de los social?. Sí teníamos que abandonar el anterior paradigma de las ciencias naturales, que veía la realidad como algo que se fraccionaba y estudiaba a partir de sus partes y no de su relación con el contexto, requeriremos entonces un paradigma que vea no solo al individuo, sino a este individuo relacionado con este contexto social. El niño

simplemente visto como un estudiante a ser educado ya no es suficiente, debe comprenderse como un ser a travesado por una realidad, por un contexto que lo forma y lo reconfigura momento a momento.

Esta nueva forma de ver, es para la escuela y el maestro un reto. Este nuevo paradigma nos enfrenta a nuevas visiones. Estudiarlas es tarea de un nuevo ejercicio pedagógico.

La pedagogía crítica para la paz, desde sus fundamentos epistemológicos, nos invita entonces a ver el ejercicio educativo desde la subjetividad, el niño no será el objeto a formar, sino el sujeto que en su esencia carga una infinidad de potencialidades para poder ser y transformar. La subjetividad hace que la escuela y el maestro, comprendan que el niño se forma en su contexto, a partir de una serie de relaciones que lo hacen un ser cultural. Las costumbres y tradiciones que hacen presencia en el hecho cultural, atraviesan la vida del niño, y es esta misma cultura con la que la escuela debe dialogar, en un principio para comprenderla en sus fundamentos y en últimas para saber de ella que hay que transformar, pues es en una transformación cultural en donde está el logro mismo de la experiencia educativa crítica. De esta manera debemos reconocer que dichos fundamentos epistemológicos evidencia que la pedagogía crítica, según Viltre (2017):

“Concibe a la educación en constante cambio, en permanente “experimento”. Tiene la mirada puesta en el futuro, en la necesidad de ajustar la enseñanza a las condiciones impuestas por el medio físico, social, económico y cultural de cada comunidad”. De lo que emerge como prioridades: determinar los ideales y fines educativos, así como la axiología que interviene en función de la prioridad inicial. Se suma a estas el componente ético, manifiesto en el acto educativo.

Esto nos lleva a confirmar que es desde el contexto en donde una pedagogía crítica para la paz debe desarrollarse.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo General**

Reconocer la forma en que los actores del proceso educativo, específicamente los maestros estaban asumiendo el reto por formar en el marco de una pedagogía crítica para la paz en medio de los retos que suponía la implementación de una justicia transicional.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

Identificar el tipo de prácticas pedagógicas de los maestros de sociales de una institución educativa pública.

Reconocer los elementos necesarios para una pedagogía crítica para la paz en el marco del pos conflicto.

#### 4. METODOLOGIA

Esta investigación es abordada desde el paradigma Histórico hermenéutico. Según Martínez (2004), la hermenéutica es un ejercicio que busca realmente interpretar. De esta manera, el ejercicio hermenéutico se dedica interpretar el sentido de lo humano, reconociendo que tipo de significados se dan en aspectos como el lenguaje humano, desde su forma verbal, gestual y textual. De esta manera se busca interpretar el comportamiento humano desde sus creencias, valores y subjetividades, sin dejar de reconocer la particularidad que este tiene desde el contexto mismo desde donde se genera.

Al mismo tiempo se reconoce que el enfoque bajo el cual se pensó el desarrollo de esta investigación fue el enfoque de investigación cualitativa. Según Martínez (2007), este tipo de investigación busca reconocer de una forma profunda cada una de las realidades que estudia, ya que su interés es develar las dinámicas mismas que estructuran el comportamiento y las manifestaciones humanas.

Lo cualitativo busca construir su objeto a partir de un proceso de develamiento y descubrimiento, en donde se estudian las relaciones que le dan sentido al objeto mismo. Moreno & otros (2006) citando a Tezanos (1998).

Al mismo tiempo, se reconoce que debido a la realidad que fue estudiada, la cual requería el reconocimiento de las vivencias mismas de los actores del proceso educativo, entendiéndose este como el ejercicio de formación pedagógica entorno a la paz llevado a cabo en instituciones educativas de la ciudad de Cúcuta, se estableció un diseño Hermenéutico. Gracias a que este diseño atiende directamente a la interpretación de los sentidos que los actores del proceso le han dado a su vivencia en un momento dado de la historia, Martínez (2004) se atendió a este tipo de diseño.

Según Goetz & LeCompte (1988), es importante establecer qué debe ser estudiado o quienes deben ser estudiados, de esta manera para la presente investigación, como informantes claves, se tuvo en cuenta los desarrollos alcanzados en un trabajo de grado de maestría, dedicado a la formación de estudiantes en el área de sociales, el cual estudio la experiencia educativa de dichos maestros en una institución educativa de la ciudad de Cúcuta.

La técnica de recolección de información utilizada, fue el análisis documental, el cual fue llevado a cabo a una tesis de maestría en educación de la Universidad Simón

Bolívar, la cual analizó la práctica de 4 maestros de sociales en una institución educativa de la ciudad de Cúcuta. Según Hurtado (2000) el análisis documental este tipo de análisis, le permite al investigador extraer información de fuentes recolectadas sobre el problema en cuestión. Para Sandoval (2002), los documentos pueden ser diversos: personales, institucionales, grupales, formales o informales. Finalmente, el análisis utilizado fue el abordado por Corbin y Strauss (2002), el cual propone un proceso de categorización abierta y axial.

## **5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION**

### **Resultados y Discusión**

A continuación, se muestran los resultados del análisis realizado al trabajo de maestría titulado: "Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación de competencias en el área de ciencias sociales en una institución educativa pública de la ciudad de Cúcuta", el evidencia las prácticas pedagógicas de los maestros de sociales de esta institución. Se muestran resultados respecto a las categorías epistemología y pedagogía que fueron desarrolladas por los estudiantes de maestría, esto permitió visionar en qué medida los maestros a través de su experiencia llevan a cabo un proceso de enseñanza que en cierto sentido está alejado de las lógicas de un ejercicio pedagógico crítico que contribuya a la paz.

### **El aspecto epistemológico en la enseñanza de las ciencias sociales**

Conocer la disciplina, en especial la sociales, hace que el maestro se convierte en una autoridad en su área de enseñanza. Las personas que aprenden lo hacen desde una posición epistemológica básica, según el MEN (2006), la personas que conocen el mundo deben hacer acompañados de una formación científica básica. Por ello es importante en la investigación analizada, el valor de la epistemología y su estrecha relación con el aspecto pedagógico y didáctico. Según Rozada (1997) el ejercicio docente para no estar condenado a la simple transmisión, debe estar iluminado por la experiencia didáctica.

Los maestros no podrán asumir responsablemente la enseñanza de su saber, sino no tienen bases epistemológicas disciplinares fuertes, ya que toda la estructura de saberes, concepciones, discursos y las acciones del pedagogo están preñados de esa episteme. En este sentido, sobre la disciplina científica y sus fundamentos, hay que reconocer con Foucault (1982), las prácticas discursivas deben ser reconocidas a partir de las relaciones que se gestaron en una época dada y frente a unas condiciones de posibilidad específicas. Dichas condiciones deben ser reconocidas por el maestro. Vale la pena preguntarse qué discursos están presentes en esta época de cambios acelerados en torno a la epistemología de las ciencias sociales, si son críticos y transformadores o sólo datos acrílicos del pasado.

Es importante insistir en el desarrollo de ese componente epistemológico, de forma que se logre acercar a los estudiantes a una formación basada en competencias, y para este caso específico, las referidas a las ciencias sociales, de modo que los ubique en el contexto global y local desde el pensamiento crítico y reflexivo, tendiente a la transformación positiva de las realidades sociales. En el nivel de secundaria de la institución escolar focalizada, se reconoce un alejamiento respecto de ese ideal epistemológico. Este ideal no es visible en los procesos de planeación curricular, en la concepción de los docentes de ciencias sociales y en sus prácticas pedagógicas. Hay un claro alejamiento de la noción de ciencia propuesta por los estándares nacionales.

Por ejemplo, en cuanto a la ausencia de una visión transformadora de la realidad que emergió en los estándares, se pudo observar que, el *docente no desarrolla competencias ciudadanas, participativas, que se proyectan como transformadoras del contexto* (DC38-278), (DC<sup>1</sup>). Y contradictoriamente, se observó que *el docente no abordada el área de sociales como una ciencia en construcción, trae datos históricos y los narra desde su conocimiento*” (DC35-250), mostrando así la ciencia como un producto terminado. Hay un marcado interés por enseñar a identificar contenidos, con una serie de temáticas descontextualizadas, que no aportan a un proceso de formación basada en competencias.

En el proceso de triangulación de esta categoría general, se logra evidenciar el distanciamiento y la contradicción con la apuesta nacional propuesta desde los estándares de competencias para las ciencias sociales. A continuación, la siguiente figura presenta el proceso de triangulación que se hizo respecto a la categoría epistemología, se tiene en cuenta los análisis realizados al documento de estándares de ciencias propuesto por el ministerio de educación nacional (MEN), la revisión de los documentos institucionales, las entrevistas a docentes y el proceso de observación de la práctica pedagógica de los maestros.

Además, la ausencia de una postura de ciencia que permita la constante revisión y formulación, hay un distanciamiento con las visiones de transversalidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, tan necesarias en el ejercicio mismo de las ciencias sociales. ¿Cómo se llega a los estudiantes sin estos fundamentos epistemológicos? Para el caso Shulman citado por Botía (1993), dice que es fundamental que el maestro tenga una real apropiación de los tópicos que enseña, ya que esto le permite una mejor manera de representar y hacer más comprensible lo que desea plantear a su estudiante.

Además del mismo proceso educativo, el maestro debe estar en una dialéctica constructiva del área en el que es experto. No es posible resignificar permanentemente su saber pedagógico, si hay ausencia del ejercicio epistémico. Para Comboni y Juárez (2010) un maestro con una buena apropiación epistemológica de su disciplina, podrá emitir juicios de valor que le permitan realizar la deconstrucción y construcción necesarias para establecer claramente las rupturas existentes entre el conocimiento común y el conocimiento científico.

Recae en el maestro la exigencia de formación permanente, que le demanda una actualización constante en su área disciplinar, enriqueciéndose epistemológicamente, para poder entregar a los estudiantes, sin mayor dificultad, los medios necesarios para que construyan sus propios saberes fundamentados, en este caso, en las ciencias sociales. Si el

---

<sup>1</sup> De aquí en adelante DC, debe entenderse como Diario de Campo, para su asimilación. Los números posteriores a la abreviatura, corresponden, el primero de ellos, al número del diario de campo correspondiente, igualmente el segundo número que aparece después del guion es el referido a la unidad de análisis identificada en el texto del diario de campo referido.

maestro desarrolla su labor a partir de un conocimiento consciente, racional e incluso científico según Porlán (1987), podrá facilitar el aprendizaje de sus estudiantes.

Es necesario dar el paso de formación epistemológica del maestro de forma dialéctica, que le permita conocer los fenómenos sociales, reflexionar y proponer alternativas de transformación desde la academia. Es una responsabilidad que no se puede eludir, si se piensa que la institución escolar focalizada, hace parte del contexto latinoamericano, donde es urgente e importante llegar a la conciencia de trabajar socialmente por derrotar los fenómenos de corrupción e inequidad que pululan a diario. Al respecto Sousa (2004), reconoce la necesidad de unas epistemologías del sur, a través de las cuales se desarrolle un conocimiento que permita visibilizar la experiencia educativa en un contexto victimizado, explotado y oprimido por visiones colonialistas y capitalistas globales.

El conocimiento dinámico de las ciencias sociales, desde la experticia del maestro en el proceso de enseñanza aprendizaje, es el eje que debe soportar las prácticas pedagógicas y la didáctica, para llegar a una formación por competencias. No para quedarse ahí, porque es lo básico, sino para trascender en el cumplimiento de la responsabilidad histórica de formar para emancipar, que implica conocer, cómo se lo pregunta Nussbaum (2012, p.14.), “¿Qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas? ¿Y qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer o ser?”. Es una epistemología de mente y corazón, que debe llevar a cumplir con responsabilidad el papel de maestro como plantea Nussbaum (2006) al decir que es mejor plantear a los estudiantes un tipo de ciudadanía que cuestiona y que no es sumisa.

### **El aspecto pedagógico de la práctica de los maestros de ciencias sociales.**

En la práctica pedagógica es valioso el papel consciente del maestro, que surge de la claridad con la que se asume la responsabilidad histórica de formar las generaciones que guiarán las transformaciones del futuro próximo. Esto implica la formación ciudadanos, personas maduras cognoscitivamente, autónomas y libres para pensar la realidad, comprenderla y asumirla de la mejor manera. Así se establece cuando se afirma en los estándares curriculares: *Formar en Ciencias Sociales y Naturales en la Educación Básica y Media significa contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo; buscar soluciones a problemas determinados y*

*hacer uso ético de los conocimientos científicos, todo lo cual aplica por igual para fenómenos tanto naturales como sociales. (UECS-37) (UECS<sup>2</sup>).*

Formar sujetos capaces de pensar críticamente los fenómenos de la realidad y ser propositivos en los cambios que se necesitan, sólo es posible si se hace entre iguales. Si el maestro respeta al estudiante como persona en formación, la cual tiene sus saberes previos y es alguien que también está habilitado para enseñar, participar, construir conocimiento a partir de la realidad. Desde esta visión es posible acercarse con veracidad al estudio de las ciencias sociales, que parte de la intención de reflexionar la sociedad para comprenderla y aportar en un desarrollo de bienestar y sana convivencia.

El ejercicio pedagógico en las ciencias sociales implica un compromiso con la realidad de contexto, enfrentándose a los hechos para analizarlos y conocerlos, llevando al estudiante a que vea lo subyacente al mero fenómeno que se presenta. Frente a la enseñanza de las ciencias sociales Valencia (2004), propone que esta debe ayudar a los estudiantes a adquirir la capacidad de analizar e interpretar los hechos de forma que puedan formular y sustentar hipótesis que les permitan ver con mayor claridad su mundo.

Desde esta claridad sobre la necesidad de desarrollar unas prácticas pedagógicas en el área de ciencias sociales para el fomento de competencias para la vida en sociedad y la convivencia, se establece la relación de praxis. Donde formar en las lógicas de las ciencias sociales, exige una acción docente de apertura a los conocimientos previos de los estudiantes, desde donde propende por un pensamiento científico analítico y crítico. En el caso de las prácticas pedagógicas en la secundaria de la institución escolar focalizada, la formación en la lógica de las ciencias sociales, sólo se hace evidente en la planeación curricular. Cuando se indaga a los docentes sobre su claridad entorno a la forma en que se debe formar en el área de ciencias sociales, su poca claridad epistémica, evidenciaba una dificultad a la hora de establecer un diálogo entre la pedagogía y la disciplina, hecho este que en definitiva termina impactando los mismos procesos pedagógicos y didácticos que se asumen.

Por ejemplo, frente a la visión crítica de las sociales, se constató una transmisión de contenidos sin ningún elemento reflexivo y menos constructivista.

*En este aspecto se observó que el docente asume los datos sobre la post guerra y guerra fría, que están trabajando como verdad, pero no lleva al pensamiento crítico (DC21-137). Lo mismo ocurre con otro de los docentes y en un grado diferente al anterior, donde se observó que no hay preguntas que cuestionen el desarrollo de las primeras civilizaciones, sólo se ubica una información anecdótica sobre Mesopotamia (DC25-170). Además, en cuanto a la formación basada en investigación, se observó que en ningún momento de la*

---

<sup>2</sup> De aquí en adelante UECS, debe entenderse como Unidad de Estándares de Ciencias Sociales, para su asimilación. El número que aparece después del guión es el referido a la unidad de análisis identificada en el texto de los estándares básicos de competencias de ciencias sociales.

*clase el docente usa elementos que promuevan el interés investigativo, únicamente retoma los contenidos para ser transmitidos a los estudiantes (DC15-92).*

En cuanto a la interdisciplinariedad en el proceso formativo, se observó que *el docente no utiliza componentes de otras ciencias para el análisis de los fenómenos sociales (DC37-272)*. Hay una clara segmentación del hecho pedagógico, el cual no se retroalimenta de los saberes de las demás disciplinas. No hay un diálogo entre saberes que permita pensar la formación de una forma más compleja. Esta situación se agudiza al darse una ausencia de un aprendizaje crítico, en este aspecto se observó que el docente *dicta una parte y va explicando o reforzando el dictado con palabras de él, pero no genera interacción con los estudiantes, los cuales se dedican a escuchar (DC12-67)*. Se produce una transmisión de conocimiento, pero no se lleva al estudiante a la construcción pedagógica del mismo.

La triangulación de la categoría pedagogía, permite evidenciar el distanciamiento y la contradicción con la apuesta nacional propuesta en los estándares curriculares de ciencias sociales.

El maestro de ciencias sociales debe estar en constante transformación de su experiencia educativa, para ello requiere según el MEN (2004) involucrarse con otros docentes en procesos que les permitan desarrollar las comunidades científicas donde se cree un ambiente propicio para debatir posturas sobre el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Muy por el contrario, a lo planteado, la conformación de comunidades de aprendizaje que constantemente estén discutiendo y enriqueciendo sus visiones sobre la ciencia que enseñan y los procesos didácticos implicados, está ausente en la institución analizada.

Otro aspecto que está ausente en el proceso formativo de la institución es el referido al de la transversalidad. La transversalidad le permite al estudiante tener una mirada compleja de las problemáticas que son abordadas a diarios en el aula y en el mismo mundo de la vida. Esta ausencia hace que las prácticas pedagógicas de los maestros observados, no posibilite el desarrollo de la competencia de pensamiento reflexivo y sistémico, tan necesaria en la experiencia formativa de la disciplina ya que no permite en últimas al estudiante a ver su realidad de forma compleja, pues un fenómeno social no es analizado así bajo los diversos factores que lo influyen.

Una pedagogía de la praxis social requiere tener clara la implicación social de la formación en ciencias. La conciencia de estos cambios sólo será posible desde la búsqueda y construcción propositiva de un maestro intelectual de la pedagogía, que la piense como el escenario crítico del debate creativo entre ciencias y formación.

### **Importancia de una pedagogía crítica hoy**

¿Podríamos acaso cuestionar la utilidad de la pedagogía crítica para la paz, en el marco de una sociedad como la actual? Luego del ya claro fracaso de las economías

proteccionistas y las economías de libre mercado, la población más pobre del planeta parece condenada a su suerte. Las ideologías incumplieron sus promesas, al parecer ningún sistema ha cumplido con lo propuesto. No hay igualdad en las naciones que pregonaban sistemas igualitarios, y ni siquiera libertades reales en aquellas que se ufanaban de modelos profundamente liberales. Hoy hacer escuela en medio de esta realidad, se convierte en una tarea titánica, y mucho más en un momento en donde ser crítico puede ser signo de opción ideológica.

A pesar de sus fundamentos epistemológicos de corte crítico, debe asumirse el reto de ser profundamente crítico. Hay que estar por encima de las ideologías y entender que el ser humano es nuestro real interés. Hacer pedagogía crítica hoy es complejo, pero necesario. No deja de cuestionar el hecho de que algunos autores se hagan preguntas frente al hecho mismo de hacer pedagogía crítica hoy, cuando al parecer la escuela ya ha sido impregnada en su totalidad del paradigma eficientista, de los sistemas de calidad total, de indicadores y resultados, dejando un saber aséptico, que ha limpiado a la escuela misma de cualquier lugar de crítica, condenado a maestros y directivos a simples cumplidores de estándares de medición que la mayor de las veces no se cumplen por la supuesta incompetencia de una escuela que al parecer no supo enfrentar el ritmo del progreso y no por sus condiciones sociales que aún siguen ardiendo en sus más profundas ausencias sociales. Cuestionarse entonces sobre la importancia o alejamiento de una pedagogía crítica para la paz es inevitable, al respecto Cascante et.al (2006) plantea:

¿Estamos en una situación en la que los que caminaban alrededor de la Pedagogía Crítica han dejado en buena parte de hacerlo? ¿Esta disolución se debe a que la Pedagogía Crítica no era poco más que eslóganes o lugares comunes que hoy están desgastados? ¿Su menor presencia como tal Pedagogía Crítica es consecuencia de una derrota infligida por el neoliberalismo en la educación? ¿Tienen los que todavía siguen congregándose en torno a ella algo realmente en común? ¿Comparten al menos algunos problemas? ¿Tienen ciertas referencias teóricas comunes? ¿Existen prácticas actuales que sirvan de referencia en cada caso? (p.16)

Estas preguntas deben invitarnos entonces, no a sentirnos derrotados frente a un sistema económico que al parecer ha triunfado al permear cada una de las esferas sociales con su lógica de consumo y lujo. Más bien son preguntas que nos cuestionan a cada uno de los educadores que pensamos en la posibilidad de la aun real existencia de una pedagogía crítica en un contexto que sigue siendo profundamente deshumanizante. Nos deben invitar a ser cada vez más críticos y conscientes de la necesidad de prácticas pedagógicas críticas, que se resistan al adormecimiento colectivo de la conciencia, prácticas pedagógicas que estén atentas a desenmascarar las verdaderas intenciones de un sistema que al parecer ha triunfado al imponer una forma de vida que muchos creen que es la correcta y que la escuela hoy impulsa sin ningún cuestionamiento, siendo una real

cómplice de modelos que prefiguran al hombre para el consumo ciego y lo esclavizan más bajo la falsa premisa de una libertad que ni siquiera existe como presupuesto cierto.

Estas preguntas nos invitan a que maestros y escuela desenmascaremos todos los días, sin pausa y sin descanso a un sistema prefigurador de realidades absurdas. Un sistema ideológico que parece ser el aceptado por todos. Al respecto Giroux (2013) menciona que la visión del mercado nos ha condenado a pensar en los individuos como simples poseedores de bienes pero no de valores democráticos, consumir es la obligación directa del ciudadano.

Este es entonces el campo del debate, una educación liberadora, emancipadora, debe enfrentar estas lógicas del mercado y atender a la construcción de caminos de esperanza cierta. Las aulas deben ser el lugar en donde se combata de forma decidida los postulados y principios de un modelo que por su evidencia ya sabemos el daño que ha causado. El problema aquí es la resistencia al cambio que la misma sociedad y los mismos gobiernos mantienen, al parecer este sistema nos permite ciertos lujos, ciertas libertades que nos hacen creer en sus bondades y no nos permiten ver sus inevitables deficiencias. Cómo enfrentar un sistema tan exitoso en nuestras conciencias, el cual a pesar de sus consecuencias, nos ciega para que sigamos encantados, sin reaccionar de una forma verdadera. Para Giroux (2013), son los educadores quienes deben resistir a las lógicas del capitalismo, de esta forma se requiere enfrentarle con una pedagogía crítica, que se enfrente a las lógicas neoliberales y antidemocráticas.

Es aquí precisamente en esta invitación a construir una pedagogía crítica para la paz, que reconfigure sus críticas, sus postulados, los hagan más ágiles y contundentes ante ideologías que niegan al hombre, en donde se puede construir realmente una democracia radical como la llama Giroux. En este ejercicio el que puede permitir una nueva pedagogía crítica para la paz, anclada en un compromiso moral y político que enfrente con principios y convicciones sólidas el ejercicio de la labor educativa actual.

Este ejercicio moral y político, está presente con real contundencia en la obra de Paulo Freire quien desde su pedagogía del Oprimido busca develar las lógicas de una pedagogía bancaria que se dedica a transmitir saberes totalmente descontextualizados de la realidad de las personas y que no les permite a estas, hacerse conscientes de su propias realidades, Freire (1972).

Para Freire (1973), la educación es un acto de liberación el cual busca hacer que el hecho educativo sea una experiencia en donde los oprimidos como el los llama, sean enfrentados a un proceso formativo que les revele su real situación. Según Freire (1971), Esto lo hace a través de un diálogo entre maestro-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-maestro. Es un diálogo en donde dos yo, pasan a ser un nosotros. Según Freire es en el dialogo creativo en donde el oprimido podrá soñar con una nueva realidad, la suya y la de sus iguales.

De esta manera, siguiendo a Freire (1976), lo más interesante aquí, es que una pedagogía crítica prepara a la escuela y al maestro, para que formen en la autonomía, es

decir para que no se sientan los dueños de las conciencias, sino de aquellos que dialogan con están y buscan problematizarlas. En últimas los que tomarán la decisión serán los mismos estudiantes, no obstante, la escuela y el maestro deben permitirles a estos, enfrentarse al ejercicio mismo de la crítica y la concienciación, no como un ejercicio de adoctrinamiento, si no como un ejercicio de reconocimiento y valoración que le permite a los mismos estudiantes asumir sus realidades sin tapujos, sin enmascaramientos, de forma limpia y transparente.

Freire nos invita entonces a asumir un papel de acompañantes, no de ideólogos, de formadores, no de prefiguradores. Para Giroux (2007):

De muchas maneras Paulo personificó la relación cautivante y en ocasiones problemática entre lo personal y lo político. Su propia vida fue testimonio de su fe en la democracia, pero también la noción de que la vida de cada quien debería acercarse lo más posible a moldear las relaciones sociales y las experiencias que se encaminaran a un futuro humano y democrático. Al mismo tiempo, Paulo nunca moralizó acerca de la política, nunca utilizó un discurso culpígeno ni privilegió lo personal sobre lo político cuando hablaba de problemas sociales. Para él los problemas privados deberían entenderse en relación con los grandes problemas públicos. Todo en él sugería que la base de la política era la humildad, la compasión y el deseo de luchar contra las injusticias hacia los seres humanos. (p.142)

Esta invitación de Freire, nos devela una educación para una libertad plena, para la formación de ciudadanos responsables de su papel en el escenario público. Es ser conscientes de que una vez los estudiantes salgan de las aulas, deben seguir aprendiendo, deben seguir develando sus realidades. Esto asegura que puedan comprender su mundo siempre, no importando los tiempos, lugares y situaciones a las que se enfrenten.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones que más importantes que deja esta investigación son las siguientes:

El ejercicio pedagógico de formación de ciudadanos, requiere que se avance en nuevas formas de enseñanza que permitan formar ciudadanos que comprendan la responsabilidad que implica enfrentar los retos de un proceso de paz direccionado desde la visión de una justicia transicional.

La enseñanza de las sociales debe atender mucho más al contexto específico del país, esta no debe ser descontextualizada, ya que no permite al estudiante tener la dimensión de las problemáticas que le acontecen y por ende no le contribuye a que este asuma con visión crítica el futuro de su mismo país.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Benavidez Vanegas, F. S. (2013). Justicia en épocas de transición: conceptos, modelos, debates y experiencias. Bogotá, D. C.: Grupo Editorial Ibáñez.

Bernal Acevedo, G. & Álvarez Borrás, N. (2009). *Aprendizaje significativo de la Ley de Justicia y Paz*. Bogotá, D. C.: GTZ.

Botia, A. B. (1993). "Conocimiento didáctico del contenido" y formación del profesorado: el programa de L. Shulman 1986. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, (116).

Cascante Fernández, C., & Martínez Bonafé, J. (2013). Pedagogía Crítica, treinta años después. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (2), 15-21.

Comboni, S. y Juárez, J. (2010). La epistemología de las Ciencias Sociales. El arte de investigar. Ciudad de México. p. 103.

Corbin, Juliet y Strauss, Anselm. 2002. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia

Foucault, M. (1982). La arqueología del saber. Siglo XXI. México. p. 323

Goetz, J. P., Ballesteros, M. D., & Lecompte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa (No. 370.1086 G6).

Gómez Araújo, L. A. (2002). Reflexiones acerca de los procesos de paz en Colombia. El marco jurídico y otras consideraciones. *Revista de Derecho (Barranquilla: Universidad del Norte)*, 18, 118-134. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/view/2978/2055>

Hurtado de Barrera, J. (2000). Metodología de la investigación holística. Fundacite–SYPAL. Caracas. Tercera edición.

Martínez Miguélez, Miguel. (2004). Ciencia y arte en la Metodología cualitativa. Edición Trillas S.A. ISBN 968-24-7011-0. México.

Martínez Miguélez, M. (2007). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico - práctico. <http://prof.usb.ve/miguelm/cualitativa.html>

Ministerio de Educación Nacional MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Primera edición mayo. ISBN 958-691-290-6. Bogotá. D.C. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf) Consultado 13 de abril de 2018. p. 96-146

Moreno, N., Rodríguez, A., Torres, J., Mendoza, N., & Vélez, L. (2006). Tras las huellas del saber pedagógico. Bogotá DC Universidad Pedagógica Nacional.

Nussbaum, M. (2006). El ocultamiento de lo humano. Barcelona, España: Editorial Paidós. p. 115

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. Barcelona, España: Editorial Paidós. p. 14

Porlán, R. (1987). El maestro como investigador en el aula: investigar para conocer, conocer para enseñar. Investigación en la Escuela, (1), 63-70.

Rúa Delgado, C. (2015). Los momentos de la justicia transicional en Colombia. Revista de Derecho, (43), 71-109.

Rozada, J. (1997). Formarse como profesor: Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. Akal. Madrid. p. 6

Sandoval Casilimas, C. A. (2002). Investigación cualitativa. Módulo 4. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Santafé de Bogotá.

Sousa, B. (2004). Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo veintiuno editores: México. p. 13

Valencia, C. (2004). Pedagogía de las Ciencias Sociales. Revista de estudios sociales (19), 91-95.

Verenzuela, J. (2008). ¿Pedagogía Crítica-Pedagogía Radical?. Comunidad y Salud, 6 (1), 48-55.

Viltre, C. (2017). Necesidad de una nueva pedagogía crítica en Latinoamérica. En Pedagogía crítica aportaciones de investigadores y educadores latinoamericanos. Centro latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.