

serie lineamientos curriculares

Ciencias Sociales

Mensaje del Ministro

La Constitución Política de Colombia y su reglamentación abre grandes espacios y posibilidades para que las y los colombianos construyamos un nuevo país y una nueva sociedad; una nación donde los distintos actores que la conformamos logremos desarrollarnos en un sentido más humano e integral.

Es así como la educación y las Ciencias Sociales, están llamadas a colaborar de manera urgente y primordial con esa transformación que anhelamos, propiciando ambientes de reflexión, análisis crítico, ajustes progresivos y propositivos que ayuden, a las y los jóvenes, a afrontar las problemáticas de hoy y del futuro.

La orientación curricular que presentamos para el área de Ciencias Sociales nos invita a “soñar”, en que son viables y posibles, otras y mejores formas de actuar, de convivir con calidad, de relacionarnos con el entorno para que seamos conscientes de que el futuro de Colombia está en nuestras manos y está por construir.

Además, estamos convencidos que, desde el área de Ciencias Sociales, es necesario educar para una ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases.

Con esta publicación el MEN completa la serie de “Lineamientos Curriculares” que la Ley General de Educación (115) establece realizar para las áreas fundamentales (Art. 78). Los lineamientos son puntos de apoyo y orientación general que se editan con el ánimo de aportar a las y los maestros del país, elementos de tipo conceptual y metodológico que dinamicen en gran modo su quehacer pedagógico, para iniciar los profundos cambios que demanda la educación de este naciente milenio, y lograr nuevas realidades, sociedades, elementos de convivencia, etc., entre mujeres y hombres, tanto en el presente como para el futuro.

Este documento también invita a reflexionar sobre la necesidad de reconocer la individualidad y los diferentes ritmos de aprendizaje en el proceso educativo, con el convencimiento de que todos los actos enmarcados en el ámbito escolar tienen un profundo significado en la formación de las y los estudiantes.

Nuestro compromiso de ofrecer a ustedes una educación con calidad, hizo que sumáramos los mejores esfuerzos y voluntades para lograr este documento que orienta tanto los saberes y aprendizajes, tradicionalmente presentes en el trabajo escolar, como las preocupaciones contemporáneas ligadas a la educación, las Ciencias Sociales, la ética, la igualdad de derechos, la democracia, la dignidad del ser humano y la solidaridad, entre otros.

Francisco José Lloreda Mera
Ministro de Educación Nacional

Agradecimientos

Este documento es el resultado de los aportes y esfuerzos de muchas personas que desde diferentes ámbitos están comprometidas con la educación y las Ciencias Sociales en el país. Todos, desde su espacio, compartieron, dialogaron y lograron consenso sobre las necesidades, los interrogantes y actuales problemáticas que afrontan estas disciplinas, ayudando así a construir conocimiento para generar unos lineamientos curriculares, pedagógicos y didácticos que necesita el país, y que el Ministerio de Educación Nacional debe expedir.

Agradecemos a los cientos de maestras y maestros de todas las regiones de Colombia que participaron en los talleres de discusión y validación, que colaboraron para depurar este documento; a los muchos docentes universitarios de las Facultades de Educación y los Departamentos de Ciencias Sociales, Historia y Geografía, de diversas instituciones del país, que ayudaron a fortalecer la iniciativa del Ministerio, y a los diferentes grupos (étnicos, de derechos humanos, etc.) que se acercaron por voluntad propia para participar en este proceso.

También, de manera muy especial agradecemos a la organización de Estados Iberoamericanos (OEI), por su contribución a este proyecto.

A todos gracias, porque con sus aportes reafirman y hacen posible que la educación, especialmente en Ciencias Sociales se convierta en un asunto que interese a las y los colombianos.

Presentación

El presente documento hace parte de las publicaciones que viene haciendo el Ministerio de Educación Nacional, MEN, sobre lineamientos.

Publicar una orientación curricular para las Ciencias Sociales es un desafío importante y necesario, porque se deben conciliar las características y conceptos fundamentales del área con los objetivos de la educación, los intereses de las y los estudiantes y la pertinencia de lo que se enseña, para coadyuvar a formar hombres y mujeres que, de una manera crítica, propositiva y adecuada, afronten la problemática de la sociedad local, nacional y global.

Por eso, determinar qué se debe saber y qué se debe enseñar en la Educación Básica y Media es un reto que el MEN asumió, y culmina con buen éxito al presentar este documento.

Desde la reforma educativa que se hizo en el año de 1984, se viene hablando de unas Ciencias Sociales Integradas; instituciones, docentes y textos, incorporaron estas palabras al lenguaje diario y, supuestamente, a su actividad. Es más, infinidad de textos se promocionaron, vendieron y aún se venden bajo este eslogan, el cual no concuerda con la realidad que se vive en el país, debido a que no existe un área o disciplina concreta que se denomine Ciencias Sociales y mucho menos en un sentido integrado.

Debido a la situación anterior, las prácticas que para el momento de expedir estos lineamientos, predominaban para la Educación Básica –en la mayoría de las instituciones educativas– daban un mayor peso a la historia y, en menor grado, a la geografía; situación que varió en la Educación Media, donde los enfoques curriculares eran más heterogéneos, debido a que gran parte de las propuestas hacían énfasis en lo económico y en lo político.

El no manejar una noción integral de las Ciencias Sociales obedece a diversas razones; entre otras, a que casi todas y todos los docentes del país han sido formados en las universidades con un enfoque disciplinar (donde en no pocas ocasiones las disciplinas no se comunican entre sí), y también, porque muchas y muchos de ellos llevan años trabajando desde el enfoque histórico y geográfico que han contribuido a reforzar los libros de texto.

Además, en los dos últimos años el Examen de Estado que hace el ICFES, dividió la prueba de Ciencias Sociales en evaluaciones separadas de historia, geografía y filosofía, quedando a un lado otras disciplinas que históricamente han ayudado a conformar lo que se denomina científicamente Ciencias Sociales (economía, sociología, antropología, por nombrar algunas).

Otro elemento que refleja la gran atomización del conocimiento social es el gran número de “contenidos” y/o “temas” que se deben trabajar por obligatoriedad en y desde el área de Ciencias Sociales, en un sentido regular o transversal:

- Cátedra de Estudios Afrocolombianos
- Constitución Política y Democracia
- Educación Ética y Valores Humanos
- Educación Ambiental
- Educación en Estilos de Vida Saludable

El Ministerio de Educación Nacional es consciente de que cualquier lineamiento curricular que se haga –para las distintas áreas de la educación formal– genera consensos y disensos, pero para el caso concreto de las Ciencias Sociales, y teniendo como marco de referencia las situaciones antes señaladas, sabe que estos pueden ser mayores.

Sin embargo, el MEN considera que es poco probable que alguien pueda hacer una propuesta de orientación curricular que goce de aceptación generalizada, incluso duda que fuese algo deseable dada la necesidad de adecuar la enseñanza, en la medida de lo posible, a las diferentes circunstancias problemáticas que rodean cada situación de aprendizaje y a la sociedad en la que viven las y los estudiantes.

Con base en estas consideraciones, el MEN sabe que es imposible proponer un “modelo” para ser aplicado y que responda totalmente a la diversidad que caracteriza a Colombia.

Se ha inclinado, entonces, por unos lineamientos curriculares abiertos, flexibles, que integren el conocimiento social disperso y fragmentado, a través de unos ejes generadores que, al implementarlos, promuevan la formación de ciudadanas y ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad, de una manera responsable, justa, solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante.

Debido a diferentes situaciones detectadas en las instituciones educativas¹, es importante aclarar que estos lineamientos del área de Ciencias Sociales se expiden para la Educación Básica y Media del país como lo estipulan los artículos 23 y 31 de la Ley General de Educación.

En ella se establece que una de las áreas obligatorias y fundamentales de la Educación Básica son “las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia”²; con respecto a las áreas fundamentales de la Educación Media dice: “serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y filosofía”³.

En consecuencia, el área de Ciencias Sociales no puede ser eliminada o reemplazada en la Educación Media por economía y/o política como se ha venido haciendo.

Por tanto, en aquellas instituciones en donde ella ha desaparecido o fue reemplazada, es necesario reorganizar los planes de estudio o programaciones, de tal forma que todas estas asignaturas sean abordadas con espacios y tiempos adecuados.

Sería ideal que las instituciones escolares no sólo efectuaran estos cambios como consecuencia de un mandato legal, sino como resultado de un proceso de concientización frente a la importancia que el área de Ciencias Sociales tiene, en y para la formación de ciudadanas y ciudadanos que constituyen y constituirán este país.

El MEN tiene claro que estos lineamientos curriculares no son la panacea que resolverá todos los problemas que se viven en las aulas de clase, pero sí está seguro de que representan pautas claras para que las y los docentes del país encuentren y den mayor sentido a su quehacer pedagógico.

Además, un enfoque abierto, flexible e integrado para Ciencias Sociales propicia mayor acercamiento de la escuela a los problemas que afectan su entorno cercano, la nación y el planeta, posibilitando mayor compromiso con el mundo en que vivimos.

Estos lineamientos tienen como finalidad promover grandes cambios en el enfoque y la forma de abordar las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media⁴; y aunque el MEN es consciente de que este tipo de iniciativas no cristalizan del todo cuando no se acompañan con otras como la capacitación de maestras y maestros, el uso de mayores recursos en el aula, la asignación de tiempo para la reflexión pedagógica en las instituciones, etc., sabe que es necesario empezar a introducir el cambio y estos son el momento y la oportunidad para hacerlo; más, si se piensa en la situación actual que vive Colombia y en la responsabilidad que por ende lleva para las Ciencias Sociales, las autoridades educativas y para las y los maestros del país.

¹ En diversas visitas y por informes recibidos en los talleres de discusión y validación con las y los educadores del país, se encontró que el área de Ciencias Sociales (o las materias de historia, geografía y democracia), sólo se enseñan hasta el grado noveno de la básica y desaparecen en la educación media, siendo reemplazadas por educación política y/o económica, algo que está en total desacuerdo con lo estipulado por la Ley General de Educación, cuando reglamenta las áreas obligatorias y fundamentales.

² Ley General de Educación, artículo 23, 1994

³ Ley General de Educación, artículo 31, 1994

⁴ Es importante aclarar que no se incluyó la educación preescolar, porque los lineamientos se expiden para un área concreta y la Ley General de Educación estipula que en el preescolar NO existe la enseñanza de áreas específicas del conocimiento. Además, la educación preescolar ya tiene unos lineamientos expedidos en 1998, y en ellos se orienta de manera clara el manejo de la dimensión social.

Introducción

Los lineamientos que se presentan a continuación para el área de Ciencias Sociales, en la Educación Básica y Media, no deben tomarse de ninguna manera como una verdad concluida; pretenden más bien, suscitar e inspirar la creación en las maestras y maestros que se desempeñan en este campo del conocimiento, y así, lograr una enseñanza más dinámica, enriquecedora y significativa para estudiantes y profesores.

La presente orientación curricular busca superar el enfoque reproductivo e informativo de la adquisición de datos; pretende promover la apropiación social de viejos y nuevos saberes, para centrarse en la tarea prioritaria de formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y a sus posibles soluciones.

Construir estos lineamientos fue un proceso durante el cual se intentó conciliar las características y conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales con los objetivos de la educación, del área, los intereses de las y los estudiantes y la pertinencia de lo que se enseña, para coadyuvar a formar hombres y mujeres que de una manera crítica, propositiva y adecuada, afronten la problemática de la sociedad local, nacional y global.

La elaboración de los lineamientos se dio en cuatro etapas:

1. Elaboración de un estado del arte del área de Ciencias Sociales (contexto nacional e internacional).
2. Construcción de la propuesta (reuniones con diversos grupos y versión preliminar).
3. Discusión y validación de la propuesta (talleres con docentes y talleres con académicos).
4. Ajustes a la propuesta y documento final.

1. Elaboración de un estado del arte del área de Ciencias Sociales

Durante esta fase se revisaron los PEI y una gran cantidad de mallas curriculares de diversas instituciones del país que tenían énfasis o innovaciones en sociales o temáticas relacionadas, implementadas desde áreas afines.

El estudio permitió seleccionar las experiencias consideradas como más novedosas, visitando colegios, normales y escuelas en Chocó (Istmina), Cauca (Santander de Quilichao), Cartagena, Antioquia (Medellín, Sabaneta), Cali y Bogotá. Durante el recorrido por las instituciones, se asistió a clases, a salidas de campo¹, se realizaron conversaciones con estudiantes, docentes y directivos, y en algunas ocasiones hubo contactos con las Secretarías de Educación.

Para este período se revisaron y analizaron los textos escolares de casi todas las editoriales del país, correspondientes al área de Ciencias Sociales o afines (historia, geografía, constitución y democracia, ética y valores, economía y política), desde el grado primero de Básica Primaria hasta undécimo en la Educación Media. De igual modo, se hizo una revisión exhaustiva de propuestas curriculares de otros países (España, Argentina, Ecuador, Chile y Brasil), que se contrastaron con las experiencias nacionales. Además, se analizaron algunas producciones académicas que hacen referencia a la enseñanza de las Ciencias Sociales en el país².

La revisión de propuestas curriculares nacionales, las lecturas sobre la enseñanza de las sociales en Colombia, las visitas a clase, las conversaciones con parte de la comunidad educativa y la revisión de textos escolares permitió hacer un balance con respecto a la enseñanza del área de Ciencias Sociales en el país, sintetizada en gran medida en el capítulo dos del presente documento.

2. Construcción de la propuesta

Definir unos lineamientos para el área de Ciencias Sociales es una labor compleja, debido a la heterogeneidad y falta de unidad en el conjunto de disciplinas que actualmente se ocupan del campo social.

Superar esta dificultad, llevó a estudiar el surgimiento y situación actual de las Ciencias Sociales, de los retos que deben afrontar (sintetizados de cierta forma en el capítulo uno) y a realizar un análisis bibliográfico a fondo, donde se plantean alternativas actuales para abordar la enseñanza de dichas disciplinas en la Educación Básica y Media.

La revisión teórica se ve reflejada en los capítulos 3, 4, 5 y, por ende, en la propuesta de implementación. Es importante señalar que en esta fase hubo reuniones con diversos grupos (étnicos, de derechos humanos, etc.) que hicieron aportes para la construcción de la versión preliminar.

3. Discusión y validación de la propuesta

Con una versión preliminar el MEN sacó a discusión y validación nacional unos lineamientos para retomar los aportes pedagógicos, didácticos y científicos, de diversos sectores vinculados a la educación y a las Ciencias Sociales, y así publicar unas pautas claras que fueran pertinentes, y de utilidad para las y los docentes del país.

Se hicieron nueve talleres en diferentes puntos del país: Leticia, Pasto, Florencia, Medellín, Santa Marta, Bucaramanga, Cali y Bogotá (dos), donde asistieron cientos de maestras y maestros, del sector público y privado, de la básica primaria, secundaria y media, de las capitales y otros municipios de los departamentos, que hicieron inmensas contribuciones para retroalimentar la propuesta. Muchas de las reformas que sugirieron a la malla curricular, hoy se cristalizan en este documento.

De igual modo, la propuesta se dio a conocer a docentes universitarios y académicos en diferentes ciudades del país, quienes desde su amplia trayectoria y experiencia en las Ciencias Sociales, comentaron, discutieron y aportaron importantes sugerencias al documento.

4. Ajustes a la propuesta y documento final

Los diversos aportes recibidos en la totalidad de los encuentros, fueron analizados, ponderados, retomados y sintetizados, en gran medida en estos lineamientos, los cuales se han estructurado para su presentación en seis capítulos:

En el capítulo uno se revisa el surgimiento de cada una de las disciplinas que hoy conforman el conjunto de las Ciencias Sociales; a su vez, comenta el proceso de crisis por el que ha pasado el conocimiento social y la necesidad de replantear y concebir unas nuevas Ciencias Sociales para afrontar los retos que plantean la sociedad y la educación actual.

Finalmente, contiene una sinopsis de los supuestos que han orientado la enseñanza del área en el país y las propuestas alternativas que de forma paralela se han dado.

El capítulo dos, define los objetivos y fines que fijan la Constitución, la Ley General (115) y el Plan Decenal para la educación, los cuales fueron asimilados en gran medida para el área de sociales, y los contrasta con los enfoques de asignaturas aisladas y temáticas que han persistido después de la autonomía escolar en el país.

Además, señala los inconvenientes pedagógicos que dichos enfoques presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el tres, se fundamentan los lineamientos curriculares para Ciencias Sociales desde la perspectiva epistemológica, centrándose en la discusión actual que se da en el ámbito internacional alrededor de las Ciencias Sociales.

Destaca la importancia de abordar la problemática social, partiendo de una visión integradora o transdisciplinar, para lograr una mejor comprensión de la realidad local, nacional y mundial.

En el capítulo cuatro, el MEN propone que el área de Ciencias Sociales para la Educación Básica y Media se aborde desde un enfoque problémico, con ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias, a través de una estructura abierta, flexible, integrada y en espiral; además, en esta misma sección, la propuesta se fundamenta desde las perspectivas pedagógica y didáctica.

El cinco, invita a las y los docentes del país a implementar en sus clases alternativas innovadoras como la que propone el MEN.

Dentro de los ocho ejes que plantean estos lineamientos, se recogen otras medidas curriculares, –de carácter obligatorio por ser decretos oficiales–, afines a la de Ciencias Sociales.

Además, en este capítulo cada eje se fundamenta y caracteriza, evidenciando la importancia, vigencia y pertinencia que tienen, en la situación actual del país y del mundo, su estudio, análisis y discusión.

Finalmente, en el capítulo seis se ejemplifica en la malla curricular, la implementación de los ejes generadores desde una perspectiva problematizadora para el área de Ciencias Sociales.

En la malla se pueden observar las conexiones en los sentidos horizontal (que darían cuenta del enlace conceptual por grado) y vertical en forma de espiral, (dando cuenta de la unidad y secuencia del eje), donde el área se complejiza a medida que avanza el proceso educativo, respetando el nivel cognitivo de las y los estudiantes insertos en el sistema de educación formal del país.

El MEN ofrece estos lineamientos, con un voto de confianza, a las instituciones, a las y los docentes, a las y los estudiantes y a las madres y padres de familia, porque sabe que de ellos, de su participación y compromiso depende que se haga real o posible la construcción de un mundo más justo, equitativo y solidario para todas y todos los colombianos, fundamento base de esta orientación curricular.

¹ Había proyectos ambientales o con la comunidad, los cuales no se realizaban dentro de las instalaciones escolares.

² Estudios como los de Jairo Gómez (cambio representacional); Ángela Bermúdez (cambio conceptual); Gabriel Restrepo; los producidos por la Maestría de "Enseñanza de la Historia" de la Universidad Pedagógica Nacional; y Raquel Pulgarín, entre otros.

1. La construcción histórica de las Ciencias Sociales y sus implicaciones educativas

Las disciplinas constituyen un sistema de control en la producción del discurso, fijando sus límites por medio de la acción de una identidad que adopta la forma de una permanente reactivación de las reglas.

Michel Foucault,
La arqueología del saber y el discurso del lenguaje, 1972, pág. 224.

1.1. El devenir histórico de las Ciencias Sociales y su configuración disciplinar*

1.2. Crisis y replanteamiento de las Ciencias Sociales

1.3. Nuevos retos a las Ciencias Sociales y la educación

1.4. Las orientaciones de las Ciencias Sociales en el currículo escolar colombiano

1. La construcción histórica de las Ciencias Sociales y sus implicaciones educativas

1.1. El devenir histórico de las Ciencias Sociales y su configuración disciplinar*

Las Ciencias Sociales tienen sus inicios en el siglo XVI, y se estructuran definitivamente entre el siglo XVIII —mediados— y el XIX. Durante este período, trataron de explicar la realidad socio-humana como un conocimiento secular y sistemático, extrapolándose a las Ciencias Naturales, —que se basaban en leyes—, con limitados aciertos por la dificultad e imposibilidad de reducir los fenómenos sociales a ellas.

El ascenso de estas ciencias, supuso un largo y complejo proceso que se apoyó en dos grandes líneas: una, la adopción de los modelos newtoniano y cartesiano (que posibilitaron un gran avance en las Ciencias Naturales); y otra, la aceptación de que toda ciencia debía ser capaz de descubrir leyes naturales y universales para regir los destinos humanos.

Además, las Ciencias Sociales adoptaron el supuesto/creencia de que existe una ley del progreso constante e indefinido que se desarrolla gracias a los avances tecnológicos, los cuales hacen posible el bienestar futuro y seguro de la humanidad.

El problema real se basaba no sólo en conocer y usufructuar la naturaleza, que las Ciencias Naturales parecían tener bajo su control en el siglo XVII, sino, y sobre todo, ¿quién controlaría el conocimiento válido para orientar, dirigir y estructurar el mundo humano en sus dimensiones políticas, sociales y económicas?

En este momento de cambios y transformaciones permanentes, pero también de búsquedas, se consolida el mundo universitario a fines del siglo XVIII, debido a la necesidad de las nuevas potencias europeas de contar con cuerpos administrativos, profesionalizados y con conocimientos en tecnología, que los ayudasen a implementar y apoyar políticas eficaces de Estado, para competir mejor con sus rivales y asegurarse así el control del poder mundial.

Esta nueva universidad cuyo modelo inicial y más completo fue el alemán, produjo las modernas estructuras y paradigmas del conocimiento occidental, el cual se caracterizó por su disciplinariedad y profesionalización, tanto para crear nuevos saberes, como para capacitar a los nuevos productores del saber (el profesor-doctor). Se buscaba, no sólo teorizar, sino también, alcanzar una mayor producción en las nuevas industrias.

Así, a lo largo de los siglos XVIII y XIX los saberes se fueron organizando en una triple perspectiva epistemológica: en primer lugar, las Ciencias Naturales (matemáticas, física, química, biología); en el otro extremo, las humanidades (filosofía, literatura, pintura, escultura, música) y en un medio ambiguo, las Ciencias Sociales (historia, economía, sociología, política y antropología).

La primera disciplina social que alcanzó una existencia institucional autónoma fue la historia, estimulada por los imperios y nacionales de occidente, para afianzar su cohesión social, justificar reformismos o reforzar ideologías aún fluctuantes (identidad, creencias, fronteras, mercados, etc.).

A partir del siglo XIX surge la disciplina llamada economía, la cual adquiere estatus independiente a mediados de siglo, orientándose a demostrar cómo el comportamiento económico se rige y equilibra por la ley del *laissez faire* (dejar hacer).

A finales del siglo XIX y comienzos del XX se establece en las universidades, la sociología, planteada como una ciencia social integradora y unificadora, cuya intención era entender e interpretar la acción social.

La ciencia política surgió un poco más tarde como disciplina de las Ciencias Sociales; debido a la resistencia que presentaron las facultades de derecho a dejarse arrebatar de su ámbito, un campo que consideraban propio; sólo se consolida autónomamente después de 1945.

La disciplina antropológica, que en sus inicios se preocupó por justificar la objetividad y neutralidad científica del observador, dedicó gran parte de su desarrollo a observar y describir grupos étnicos particulares.

Para abordar el estudio de las llamadas altas culturas (islamismo, budismo, hinduismo) se crearon los estudios orientales, cuyo propósito era identificar sus valores y su forma de percibir la realidad, bajo el supuesto, de que eran civilizaciones inmóviles o decadentes.

Hay disciplinas que nunca llegaron a verse como componentes fundamentales de las Ciencias Sociales. La geografía, tan antigua como la historia, emergió en las universidades a fines del siglo XIX como una ciencia dual, oscilando entre la geografía física y la geografía humana (influencia del ambiente), caracterizada por adoptar una perspectiva generalista y sintetizadora (no analítica).

La psicología muestra algo similar, pues su introducción en el medio universitario tuvo que hacer frente a la desconfianza que producía su aparente subjetividad —en contraposición a la objetividad de la biología— y sólo subsistió como ciencia social en alguna de sus escuelas (Windelban, Gestalt).

Finalmente, los estudios jurídicos nunca llegaron, del todo, a ser aceptados como Ciencias Sociales, por considerarse normativos y cerrados.

Posteriormente, las dos tendencias que caracterizaron las Ciencias Sociales de 1850 a 1945 fueron el énfasis disciplinar con una clara orientación positivista y su subordinación a los intereses del poder estatal.

Hacia la segunda mitad del siglo XX, se evidencian las limitaciones de las Ciencias Sociales, para comprender y explicar la vida social desde una perspectiva unidisciplinar y en consecuencia, se amplían los enfoques y métodos de ellas, abriéndose a nuevas miradas integradas de la realidad.

Las Ciencias Sociales enfrentan en la actualidad el desafío de incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos (violencias, problemas ambientales, de la cultura, etc.), que desbordan los marcos interpretativos de las disciplinas; por tanto requieren de la integración de saberes, miradas transdisciplinares, que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad.

Los diversos estudios que se han desarrollado en el mundo y en Colombia, en distintos campos sociales, como los relacionados con la violencia, la comunicación, la pobreza, el deterioro ambiental, las relaciones de género, el lenguaje, la literatura, etc., dan cuenta de la imperiosa necesidad que tienen las Ciencias Sociales de innovar y desarrollar enfoques de carácter holístico para generar investigaciones y experiencias más significativas; como dice Restrepo “integran distintas disciplinas, manejan altísimos niveles de formación e información, combinan lo cuantitativo y lo cualitativo, lo estructural y lo histórico y despliegan refinadas teorías, métodos y técnicas”¹.

* Síntesis basada en el libro “Abrir las Ciencias Sociales” de Immanuel Wallerstein y otros.

¹ Gabriel, Restrepo y otros: “Orientaciones Curriculares para Ciencias Sociales en Educación Media”. Bogotá, octubre de 2000, pág. 6 y 7. Documento mimeografiado.

1. La construcción histórica de las Ciencias Sociales y sus implicaciones educativas

1.2. Crisis y replanteamiento de las Ciencias Sociales

Después de la Revolución Francesa, se consolidó el pensamiento y el campo del saber que le dieron sustento a las Ciencias Sociales. Tres de los grandes exponentes de la modernidad (Durkheim, Weber y Marx) con sus teorías, marcaron un sofisticado derrotero analítico que acompañó la reflexión sobre la sociedad, en buena parte del siglo XX.

Sin embargo, el avance y desarrollo de las Ciencias Sociales, la complejidad de los problemas que a diario enfrenta la humanidad y la ruptura de las fronteras entre las distintas ciencias, han llevado a contemplar nuevas perspectivas de análisis social.

En la actualidad se cuestionan muchos de los meta-relatos fundacionales de las Ciencias Sociales; no porque hayan perdido vigencia sino por su insuficiencia para integrar a sus análisis, nuevos elementos sociales relacionados con la tecnología, los medios de comunicación, las culturas, la globalización, etc.

Podría decirse, de algún modo, que el pensamiento construido por algunos teóricos de las Ciencias Sociales ha entrado en un proceso de crisis y replanteamiento, que obliga a construir nuevos paradigmas de interpretación social, que sean más incluyentes y menos hegemónicos, teniendo en cuenta la emergencia y reconocimiento de nuevos actores sociales y nuevas visiones (étnicas y culturales) sobre la forma de abordar y construir la sociedad del presente y el futuro.

Igualmente, la sociedad se enfrenta a una serie de desafíos (violencias, xenofobias, multiculturalismo, etc.), frente a los cuales las Ciencias Sociales tendrán que sugerir formas de comprender y superar el mundo.

1. La construcción histórica de las Ciencias Sociales y sus implicaciones educativas

1.3. Nuevos retos a las Ciencias Sociales y la educación

A lo largo de su historia, las Ciencias Sociales se constituyeron en una manera de ver y comprender el mundo y, en cierta medida, han sido referente para las actuaciones humanas en sus dimensiones éticas, políticas, económicas y sociales.

Pero la incertidumbre que caracteriza el comienzo de este nuevo siglo, puso en entredicho los enfoques con que se analizaba la realidad (crisis de paradigmas).

Desde esta perspectiva y esta situación de tránsito para unos y de indefinición para otros, se le reclama a las Ciencias Sociales cambios profundos que permitan la comprensión de un mundo, fragmentado pero globalizado; rico y productivo pero empobrecido; plural y diverso pero intolerante y violento; con una gran riqueza ambiental, pero en continuo deterioro.

Paradojas múltiples que han sido retomadas por nuevos campos de conocimiento, que no necesariamente son disciplinares. Por ejemplo, los estudios de género, culturales, sobre juventud y sobre pobreza, etc.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que la construcción de esa nueva mirada por parte de las Ciencias Sociales, exige fundamentalmente, replantear cuatro aspectos esenciales:

- **Introducir miradas holísticas**, lo cual exige acabar con la fragmentación de conceptos, discursos, teorías, que impiden la comprensión de la realidad.
- **Ampliar su énfasis tradicional, el Estado, porque hoy no es el único escenario donde tienen posibilidades de desarrollo y aplicabilidad**, los conocimientos que se producen en las distintas disciplinas sociales.

Dos son las razones básicas para esto: en primer lugar **los estados han perdido su aspecto promisorio como agentes de la modernización y el bienestar económico**. Y en segundo lugar, como dice Wallerstein, “Las transformaciones del mundo han servido para alimentar en la mayor parte del globo un profundo escepticismo sobre hasta dónde las mejoras prometidas pueden ser realmente factibles, y en particular sobre si las reformas del estado provocan mejoras reales; la calidad natural del estado como unidad de análisis se ha visto seriamente amenazada, **‘pensar globalmente, actuar localmente’** es un lema que muy deliberadamente excluye al estado, y representa una suspensión de la fe en el estado como mecanismo de reforma”².

- **Reconocer los saberes de las culturas no occidentales**, y aceptar el aporte de las minorías dentro de los distintos países para promover una ciencia que reconozca lo “multicultural” y lo intercultural; un reto que tendrán que asumir las Ciencias Sociales, es incorporar otras visiones de mundo en otras sociedades, por ejemplo, el manejo del agua y la tierra que tienen las comunidades indígenas.

- **Incorporar el futuro como objeto de las Ciencias Sociales**. Frente a esta exigencia, Wallerstein, aporta la siguiente reflexión: “las utopías forman parte del objeto de estudio de las Ciencias Sociales, lo que no puede decirse de las Ciencias Naturales; y las utopías desde luego tienen que basarse en tendencias existentes. Si bien ahora tenemos claro que no hay certeza sobre el futuro ni puede haberla, sin embargo, las imágenes del futuro influyen en el modo en que los seres humanos actúan en el presente. Los conceptos de utopías están relacionados con ideas de progreso posible, pero su realización no depende simplemente del avance de las Ciencias Naturales como muchos pensaban, sino más bien del aumento de la creatividad humana y de la expresión del ser en este mundo complejo”³.

Estos nuevos desafíos exigen que las Ciencias Sociales, desde el punto de vista educativo, consideren e incluyan cambios como:

- Analizar la conveniencia de mantener la división disciplinar entre las distintas Ciencias Sociales, o abrirse a las nuevas alternativas que ofrece la integración disciplinar.
- Encontrar un equilibrio entre la universalidad, a la que aspiran las ciencias, y el valor e importancia que se concede cada vez más a los saberes y culturas populares y locales.
- Buscar alternativas globales que, sin desconocer las diferencias entre las ciencias de la naturaleza, las de la sociedad y las humanidades, permitan ofrecer modelos más amplios de comprensión de los fenómenos sociales.
- Identificar la coinvestigación⁴ como posible camino para superar la tensión entre objetividad-subjetividad en Ciencias Sociales.

² Inmanuel Wallerstein y otros: “Abrir las Ciencias Sociales”. Editorial Siglo XXI, 1999, pág. 89.

³ Ibidem.

⁴ Entendida como la práctica donde confluyen distintos saberes, perspectivas e intereses de los actores en torno a la finalidad de comprender y poder argumentar ante un fenómeno social.

1. La construcción histórica de las Ciencias Sociales y sus implicaciones educativas

1.4. Las orientaciones de las Ciencias Sociales en el currículo escolar colombiano

La forma como se implementó la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia desde sus inicios, ha obstaculizado que se aborden de manera científica.

Al respecto, profesionales en la enseñanza de la Historia en el país afirman: “En efecto la enseñanza de las Ciencias Sociales no llegó a las aulas con la intención de transmitir contenidos científicos o generar aprendizajes en sentido estricto, sino de favorecer el desarrollo de una ‘cultura general’ y la formación de valores y una identidad nacional a través del conocimiento de los próceres, las gestas de independencia, los símbolos patrios y la descripción geográfica de los países”⁵.

Un recorrido histórico por los objetivos que se han señalado para la enseñanza de las Ciencias Sociales⁶ muestra que ellos han girado en torno a: identidad nacional; formar en valores patrios; enseñanza de la historia patria; adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para llegar a ser trabajadores capaces y competentes; formación de un hombre consciente que conozca la realidad y conocimiento de la realidad nacional e internacional para la transformación de los problemas sociales.

Con excepción de la reforma de 1984, nunca estos objetivos definieron el interés científico propio de cada disciplina y, mucho menos se avanzó en una propuesta integradora de las Ciencias Sociales, hoy necesaria para la comprensión y tratamiento de los problemas sociales.

A pesar de los importantes avances logrados en la última reforma (1984), el área de Ciencias Sociales en la educación colombiana, retoma en muchas ocasiones, nuevamente la enseñanza de la historia, basada en fechas, y una geografía limitada a la descripción física de los lugares; es decir, donde los lugares son tratados como mapas exentos de contextos, aun a pesar de las advertencias y recomendaciones que hizo el Congreso Nacional de Pedagogía realizado en 1987, sobre las Ciencias Sociales⁷.

Una estrategia importante que señaló este Congreso para sacar de la crisis a las Ciencias Sociales, era la necesidad de fundamentar el desarrollo de éstas en un análisis interdisciplinario, propuesta que empezó a ser asumida por diversas experiencias pedagógicas innovadoras, gestadas al calor del Movimiento Pedagógico, que ha sido considerado como una de las actividades de mayor movilización ciudadana y social, para la transformación de la educación.

Dichas experiencias van a marcar profundamente los cambios que posteriormente se dieron en el sistema educativo colombiano y arrojaron importantes aportes pedagógicos que, de una u otra manera, incidieron y comenzaron a afectar la forma de enseñar las Ciencias Sociales.

Se reconoce al Movimiento Pedagógico toda su elaboración teórica y metodológica, alrededor de temas como: innovación educativa, educación alternativa, cambio educativo, sistematización de experiencias educativas; reflexiones y propuestas que, poco a poco, fueron mostrando sus resultados en la configuración de proyectos educativos alternativos⁸.

No se puede olvidar que uno de los aspectos más fuertes, que se defendieron en este momento, fue el rescate y la defensa de la pedagogía como campo de conocimiento y de práctica que da sustento a la labor de enseñanza y le da sentido a la educación y a la escuela.

Igualmente, la Asamblea Nacional Constituyente y la Constitución Política de 1991, llevaron al centro de la discusión nacional la necesidad de avanzar en la construcción de un nuevo país, entendido como un Estado Social de Derecho, capaz de trascender la democracia representativa a una democracia participativa, y donde se rescate la educación como un servicio público y de calidad.

Así, dos importantes procesos: uno académico (Movimiento Pedagógico) y el otro político (Asamblea Nacional Constituyente), sentaron las bases para configurar el nuevo marco legal de la Educación Colombiana (Ley 115/94), responsable de poner a funcionar

los cambios exigidos por el mundo y el país, en materia de educación.

Como resultados de esta nueva decisión política y legal, vale la pena mencionar los avances que se han dado en materia educativa: precisión de los fines educativos, definición de las diversas modalidades de educación (formal, no formal e informal), Proyecto Educativo Institucional (PEI), Gobierno Escolar, reconocimiento de espacios de participación estudiantil (Consejo y Personero).

Aunque la Ley General de Educación, centra nuevamente la enseñanza de las Ciencias Sociales en las dos disciplinas de mayor peso y tradición en la educación colombiana (historia y geografía), sugiere la ampliación temática del área a partir de la enseñanza de la Constitución Política y la democracia, la educación ambiental, la educación ética y en valores; aspectos todos, requeridos por la sociedad, ante la ausencia de ciudadanos críticos y participativos, comprometidos con las instituciones democráticas y con la esencia de la Constitución.

Si bien, el artículo 23 de la Ley 115, limita la enseñanza de las Ciencias Sociales a estas áreas obligatorias, hay que resaltar que los fines establecidos por la ley para la educación, amplían considerablemente el radio de acción para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Además, posteriores decretos reglamentarios –recogidos en otros lineamientos curriculares–, abrieron aún más el panorama, debido a que son temáticas afines al área, y no corresponden a ninguna asignatura en particular (ética, valores, ambiente, etc.).

Hasta la fecha, la única perspectiva normativa, después del marco teórico para Ciencias Sociales de 1984, ha sido la planteada por el ICFES para el nuevo examen de Estado; dicha iniciativa **concibe la Ciencias Sociales como Ciencias de la Comprensión de carácter hermenéutico⁹, donde se conservan como ejes centrales la enseñanza de la historia y la geografía.** Sin embargo, es importante resaltar que el ICFES amplió notablemente la concepción tradicional, porque incluyó los ámbitos culturales, políticos, económicos y ecológicos, dentro de la evaluación.

Hoy el país cuenta con lineamientos curriculares afines al área de Ciencias Sociales¹⁰, los cuales son muy importantes, y se incorporan en gran medida a los de Ciencias Sociales, para que no siga pasando lo que algunos investigadores de la Universidad Nacional señalan: **“la multiplicidad de lineamientos reflejan dos síntomas inquietantes: primero, que los vacíos que deja una enseñanza no integrada de las Ciencias Sociales sean suplidos por materias remediales, concebidas a veces como emergencias o según preferencias de los gobernantes (como ocurrió con la cátedra Bolivariana); y, segundo, que se imponga una retórica sobre ética o democracia, muchas veces negada por la vivencia escolar autoritaria, pese a las pretensiones de instaurar la democracia en la escuela”¹¹.**

Sin negar la importancia y el significado que tiene para el país, y para la educación colombiana, el hecho de haber avanzado en las orientaciones curriculares expedidas y su actual vigencia, es importante señalar que los lineamientos de Ciencias Sociales al recogerlas, les dan mayor peso y sentido conceptual.

Además, la presente orientación curricular garantiza su incorporación a los currículos que se planteen a partir de este momento a nivel nacional, para proyectar el nuevo tipo de ciudadanas y ciudadanos, que prevén la Constitución y la Ley General de Educación.

También, estos lineamientos retoman aportes y directrices que el Plan Decenal de Educación (1996 - 2005) establece, y son pertinentes para el área:

- Lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica.
- Formar ciudadanos que utilicen el conocimiento científico y tecnológico para contribuir desde su campo de acción, cualquiera que sea, al desarrollo sostenible del país, y a la preservación del ambiente.
- **Promover e impulsar la ciudad educadora para la educación extraescolar.**

Es importante destacar que diversos docentes e instituciones del país han retomado estas recomendaciones y han hecho propuestas educativas innovadoras para la educación formal y no formal.

Ellos han demostrado el gran interés que hay en el ámbito educativo, por hallar nuevos caminos que conduzcan a una mejor convivencia, mayores niveles de participación y promoción de una cultura crítica y responsable, entre las y los ciudadanos del mañana, tarea que debe ser asumida con urgencia y con responsabilidad por los docentes de Ciencias Sociales del país¹².

⁵ Equipo del posgrado en Enseñanza de la Historia, de la Universidad Pedagógica Nacional: “La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia”. Revista

Educación y Cultura, No. 47, agosto de 1998, pág. 5

⁶ Ver Raquel Pulgarín, referenciada en: "Necesidades, sentido histórico y tareas en la formación en Ciencias Sociales en el contexto escolar antioqueño". Mesa de trabajo de Ciencias Sociales del departamento de Antioquia. Documento borrador, Medellín julio de 2001

⁷ Revista Educación y Cultura. Congreso Nacional de Pedagogía (separata especial), Fecode. 1987

⁸ Experiencias como: Filo de Hambre. Escuela Pedagógica Experimental (EPE). Sistema Tutorial (SAT). Instituto Alberto Merani, entre otros, son propuestas gestadas en el marco de este proceso; algunos de estos proyectos colocaron a prueba métodos exitosos de enseñanza en Ciencias Sociales a partir de enfoques integrados.

⁹ ICFES: "Nuevo Examen de Estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI". Bogotá, 1999, pág. 9

¹⁰ Educación Ética y Valores (1998); Constitución Política y Democracia (1998); Ciencias Naturales y Educación Ambiental (1998); Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2001),

¹¹ ICFES, Op. cit., pág. 10

¹² Algunos ejemplos de iniciativas que se han forjado en el país son: "demócratas antes de los 18" del colegio Santo Ángel de Bogotá; "Piel de la Memoria", proyecto de recuperación colectiva de la historia con Jóvenes de la ciudad de Medellín y acompañados por la Corporación Región; la Expedición Pedagógica Nacional apoyada por el MEN, universidades, ONG y organizaciones sociales, en busca del reconocimiento de formas ingeniosas de enseñanza creativa en el país; diversidad de cátedras de identidad y ciudadanía, adoptadas en los planes de desarrollo de municipios y departamentos bajo la estrategia de "ciudades educadoras".

2. El área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media

Vivimos en un momento histórico en que sabemos mucho, sabemos muchísimo pero comprendemos muy poco o casi nada, y el mundo actual necesita ser comprendido más que ser conocido, sólo podemos comprender aquello de lo que somos capaces de formar parte, aquello con lo que somos capaces de integrarnos, aquello que somos capaces de penetrar profundamente.

Lineamientos generales de procesos curriculares. MEN, 1998, pág. 8.

2.1. Generalidades

2.2. La estructura escolar y el diseño curricular en el país

2. El área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media

2.1. Generalidades

Cuando el MEN comenzó a pensar en la construcción de los lineamientos curriculares para las Ciencias Sociales, la primera inquietud que surgió en la reflexión fue establecer y definir cuál es la función y cuáles los objetivos que debe tener y alcanzar esta área en la Educación Básica y Media.

Lo primero que se concretó, y que rápidamente quedó claro, es que el objetivo del área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media no es formar o ayudar a estructurar científicos sociales: historiadores, geógrafos, sociólogos, economistas, entre otros, porque esa es una labor o función específica de la Educación Superior.

Sin embargo, el MEN es consciente que durante la Educación Básica y Media es importante y necesario que se forme en los conceptos básicos y se practiquen métodos y técnicas propios de las diversas disciplinas que conforman las Ciencias Sociales. Por ejemplo, un educando que curse la básica y la media, no será un historiador, pero debe aprender a manejar y seleccionar fuentes, que es algo básico en el conocimiento histórico; o aunque no sea un geógrafo debe manejar elementos claves de cartografía.

Pensar en cuál debía ser el aporte de ésta área a los educandos que la estudiaran en cualquier escuela o colegio del país, o aclarar qué es lo “básico” que debe manejar en Ciencias Sociales cualquier estudiante, que pase por el sistema escolar colombiano, hizo que se revisaran los objetivos y fines de la Educación Básica y Media, para poder concretar el “radio de acción” de las Ciencias Sociales en estos dos niveles educativos.

Responder a la pregunta ¿cuál es o cuáles son los objetivos de la Educación Básica y Media?, puede hacerse desde muchos puntos de vista y a través de largas disertaciones; sin embargo, el MEN, para abordarla se apoyará en la Constitución Política (en su artículo 67), la Ley General (ó 115) y el Plan Decenal de Educación, debido a que, de una u otra manera, ellos han propiciado (al menos en intención) grandes cambios en el país y han estipulado el norte hacia el cual debe dirigirse la educación colombiana.

La revisión y síntesis de estos documentos, permite establecer que los fines y objetivos de la educación en el país (los cuales no difieren de los establecidos en el marco internacional para la formación en Ciencias Sociales)¹, son:

Que las y los estudiantes “adquieran y generen conocimientos científicos y técnicos más avanzados”² que son pertinentes para el contexto mundial que hace exigencias en cuanto a ciencia y tecnología, y al tiempo, se promueva una educación integral y digna del ser humano que le permita conocer sus derechos y sus deberes³.

Que las y los estudiantes afronten “de manera crítica y creativa el conocimiento científico, tecnológico, artístico y humano que se produce...”; “que comprendan la realidad nacional y desarrollen actitudes democráticas, responsables, tolerantes, solidarias, justas y éticas”⁴

En otras palabras, lo que se afirma, es que el fin último de la educación es el conocimiento, la comprensión y capacitación, para vivir activamente en el mundo e interactuar con calidad en él; planteamiento este que históricamente es inherente a las Ciencias Sociales, porque estas dimensiones han sido y son asociadas a este campo del conocimiento⁵.

Habiendo aclarado el sentido de la educación y extrapolando estos fines y objetivos a las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, puede definirse que los objetivos de esta área, punto de partida para estos lineamientos curriculares, son:

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

¹ Al revisarse la bibliografía de expertos en currículo y pedagogía (como Jurjo Torres, Jean Pagès, Gimeno, etc.) y currículos en Ciencias Sociales de otros países como España, Argentina, Chile y Ecuador entre otros, se encuentran exactamente los mismos objetivos, podría decirse que ya ellos comienzan a ser parte de un consenso mundial.

² Ley General de Educación: "Fines de la Educación", artículo 5, basados en la Constitución Política, artículo 67

³ Ley General de Educación, artículo 1, pág. 11

⁴ Ibídem, artículo 20: "Objetivos Generales de la Educación Básica", pág. 18

⁵ Es importante señalar que el MEN está convencido de que todo el aparato educativo, y por supuesto desde todas las áreas que sustentan los diversos currículos del país, se debe tender a una formación integral y holística; sin embargo, reconoce que las dimensiones señaladas tradicionalmente han sido asignadas, adoptadas e implementadas desde las Ciencias Sociales por su afinidad temática.

2. El área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media

2.2. La estructura escolar y el diseño curricular en el país

Desde hace diez años, con la promulgación de la Constitución Política, pero especialmente a partir de la Ley General o 115 (que estableció la autonomía y gobierno escolar), y el Plan Decenal de Educación, se pensó en promover y facilitar grandes avances e innovaciones a nivel educativo en el país.

Estos documentos, que definieron unas políticas claras para la educación, buscaban impulsar desde la base, cambios significativos en los ámbitos curriculares, pedagógicos y didácticos, que permitirían unos mayores logros a las y los estudiantes y al país, contribuyendo a formar esa "masa crítica" que tanto necesita Colombia, como lo explicita la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo en el libro "Colombia al Filo de la Oportunidad".

En este marco, y después de casi una década de haberse planteado estas metas educativas en el país, cabe preguntarse si la estructura escolar, las instituciones y los currículos que se plantearon después de estas propuestas innovadoras, responden a las expectativas señaladas en la Constitución, la Ley General y el Plan Decenal.

En la actualidad no es extraño encontrarse con instituciones rígidas, jerárquicas, autoritarias que impiden que estudiantes, profesoras y profesores participen y discutan sus posiciones y decisiones; establecimientos donde aún se desarrollan currículos basados exclusivamente en temas, que poco o nada se relacionan con la formación y promoción de ciudadanas y ciudadanos responsables, críticos y participativos, o porque se estructuran dentro de asignaturas netamente disciplinares, perdiéndose así la perspectiva formadora y humana de la educación⁶.

Una escuela verticalmente autoritaria, que no facilita ambientes y situaciones democráticas diariamente, donde no se permite el disenso, que no discute sus reglas y manuales para la convivencia, ¿cómo puede fomentar actitudes democráticas, de sana discusión, de tolerancia, etc., entre sus estudiantes?

Si se piensa en una educación integral del ser humano, ¿será pertinente seguir planteando propuestas curriculares exclusivamente basadas en temas, cuando ya se está de acuerdo a escala mundial en que el componente cognitivo no es el único al que se debe responder desde la educación? ¿Dónde quedan la formación y preparación para la vida, el trabajo, para los grandes cambios que suceden a diario en el mundo y a los cuales las y los estudiantes deben enfrentarse?

Se dice (y sabemos que las profesoras y los profesores formados en las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales lo admiten), que la educación, y especialmente las Ciencias Sociales, deben ayudar a entender el mundo, para abordarlo y transformarlo como claramente quedó establecido en la Ley General de Educación.

Sin embargo, gran parte de las propuestas formuladas en los últimos años de autonomía escolar siguieron siendo desintegradas, alejadas del mundo que viven las y los estudiantes, porque lo que se planteaba era temas y temas de estudio, que cada vez resultaban más extensos para cubrir⁷, impidiendo que desde la escuela se estimule la reflexión seria y se involucre a las y los estudiantes como miembros activos de una sociedad en permanente construcción.

En otras palabras, podría decirse que la misma dinámica e importancia que se le da a las Ciencias Sociales, se está negando o anulando en el quehacer pedagógico que se vive en las instituciones, ya que no se promueve que estudiantes, profesoras y profesores hagan reflexiones pertinentes y responsables sobre el mundo actual, sobre los problemas que afrontan y deben afrontar.

Debido a este y a otros aspectos –de carácter pedagógico y didáctico– que se explicarán más adelante, el MEN considera que en la actualidad, y para el futuro, no es conveniente seguir estructurando de forma temática o en asignaturas aisladas, los currículos que se planteen para el área de Ciencias Sociales en las instituciones del país.

Las dificultades de una propuesta estructurada con base en temas como se han elaborado las de Ciencias Sociales –y las de las otras áreas que existen en la Educación Básica y Media–, son varias; la primera es que se convierte en una gran lista que, como ya se dijo, no se alcanza a cubrir dentro de los diez meses del año lectivo, ni a lo largo de toda la vida escolar de las y los estudiantes.

Sin embargo, el problema no es sólo ese, sino que, con frecuencia, son temas que poco o nada se relacionan con la vida de las y los estudiantes y por lo tanto carecen de significado e importancia para ellos. Esto conduce a fomentar aprendizajes desconectados, sin sentido, que se memorizan para pasar un examen o asignatura y se olvidan fácil y rápidamente.

Propuestas que promuevan este tipo de aprendizajes niegan el objetivo fundamental de la educación: conocer, entender y vivir con calidad en el mundo; además, coartan la posibilidad de reflexionar sobre lo cotidiano, sobre las experiencias y los diversos saberes que tienen y adquieren las y los estudiantes en distintos espacios y momentos.

Como plantea Philip H. Phenix “la educación es el proceso de ‘engendrar’ significados esenciales para comprender y participar en el mundo que nos rodea”⁸; o como lo especifica Guy Claxton: “las personas aprenden antes lo que necesitan con más urgencia y lo que quieren saber”⁹. En la misma perspectiva, Jurjo Torres afirma “en consecuencia, todo aquello que les resulte alejado de sus preocupaciones e intereses, que no esté relacionado de alguna manera con la satisfacción de una necesidad, un deseo o la evitación de algún peligro, difícilmente puede llegar a convertirse en relevante y significativo para quien debe aprender”¹⁰.

Pero las propuestas curriculares en Colombia –y en el mundo– no sólo se han estructurado desde el aspecto de los temas y/o contenidos, como comúnmente se denominan¹¹, sino que muy frecuentemente se han hecho con base en las disciplinas –historia y en menor grado geografía–, presentándose allí también problemas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que es pertinente mencionar.

El MEN tiene claro el aporte que ha hecho cada una de las disciplinas sociales al conocimiento y comprensión del mundo, dándonos una visión más clara de pasado, presente y futuro. Sin embargo, trasladar la estructura de las disciplinas como se enseña en las universidades, a los ámbitos de la Educación Básica y Media –como se encontró en muchas instituciones del país–, no es lo más apropiado, a nivel pedagógico y didáctico, entre muchas otras razones por el nivel cognitivo que tienen las y los niños y jóvenes, que cursan la básica primaria, secundaria y media.

La primera gran dificultad que se presenta con una propuesta de asignaturas aisladas, basada exclusivamente en historia y/o geografía, es que dificulta la articulación o visión conjunta que se puede obtener de la problemática social a través del ingreso de otras Ciencias Sociales.

Desde la reforma del 84, es común referirse a un área denominada Ciencias Sociales; del mismo modo los textos se titulan “Ciencias Sociales Integradas”; sin embargo, los enfoques que se usan en las clases y con los cuales se siguen escribiendo los libros son absolutamente aislados.

El nombre corresponde más a un mero eslogan que a una realidad. Los fenómenos sociales, que tienen múltiples causas, han terminado explicándose y estudiándose en las instituciones educativas del país, principalmente desde la perspectiva de la historia¹².

En la práctica actual, los problemas sociales nacionales e internacionales dependen para su comprensión y solución, de análisis complejos, donde se contemplan aspectos económicos, antropológicos, sociológicos, políticos, tecnológicos, biológicos, etc., entonces, ¿por qué seguir analizándolos desde una sola mirada, cuando en el mundo de la era global comienzan a predominar las explicaciones interdisciplinarias?

Otro problema que surge, en los ámbitos pedagógico y didáctico, es cuando se traslada a la Educación Básica y Media la enseñanza de las disciplinas conservando su lógica interna –en el mejor de los casos– del mismo modo o similar de como se trabaja en las universidades, debido a que la dinámica disciplinar no necesariamente corresponde a la lógica de aprendizaje de las y los niños y jóvenes que las estudian.

Un conocimiento disciplinar, además de organizar al mundo desde su determinado ángulo de visión, hace referencia a estructuras complejas, abstractas, a procedimientos y conceptos que ejercitan, crean y transforman el pensamiento y la percepción de la realidad, los cuales no necesariamente son manejados por las y los estudiantes de primaria, secundaria y media, debido al desarrollo cognitivo que tienen.

La organización, asociación y entendimiento de cada una de las disciplinas, exige una gran capacidad de comprensión y

compenetración, puesto que la realidad es mostrada de manera fragmentada y en muchos casos desdibujada de la percepción inicial, obligando a las y los educandos a asumir conceptos abstractos, inconexos, y por tanto incomprensibles, que como estrategia para sobrevivir en la escuela, terminan memorizando, aunque no los entiendan y no les encuentren sentido. Se espera que ellas y ellos armen por su cuenta ese “rompecabezas” que es la experiencia de las culturas humanas¹³.

Por eso, trasladar las disciplinas –manejadas en el sentido antes mencionado– al igual que la estructura temática o de asignaturas aisladas, impiden la finalidad de la educación y de las Ciencias Sociales: comprender el mundo, vivirlo y transformarlo; en otras palabras dificultan la promoción de ciudadanas y ciudadanos que de manera responsable, justa, solidaria y democrática, intervengan en su comunidad, la comprendan, la critiquen y la transformen cuando sea necesario, que son los objetivos fundamental es planteados para el área de sociales en la Educación Básica y Media.

Sobre la lógica disciplinar y los ritmos o la forma como aprenden las y los estudiantes, expertos como Torres afirman: “Los niños y niñas, no aprenden con el mismo orden lógico que sirve para organizar una disciplina científica, puesto que sus estructuras cognitivas condicionan la adquisición, asimilación y retención del conocimiento. ...el pensamiento concreto de un niño-niña de primaria, no se relaciona en nada con la complejidad y abstracción con la que se estructuran las disciplinas”¹⁴.

Las críticas más importantes, en el plano didáctico-pedagógico, que se hacen en la literatura especializada¹⁵ a las propuestas curriculares basadas en asignaturas aisladas, que se apoyan en la lógica interna de las disciplinas para la Educación Básica y Media, son:

• Conceden una insuficiente atención a los intereses de las y los alumnos, algo que debería ser punto principal de cualquier programa educativo.

• No tienen en cuenta la experiencia concreta y previa de las y los estudiantes, sus niveles de comprensión, los modos de percepción y aprendizaje individual, y no favorecen los conflictos sociocognitivos¹⁶, promoviendo un trabajo intelectual casi exclusivamente memorístico, porque no se entiende lo que se estudia. Es decir, se anula la posibilidad de “aprender a aprehender”, objetivo educativo definitivo.

• Del mismo modo que los currículos estructurados en torno a temas, los que se estructuran dentro de la lógica disciplinar, tienden a ignorar la problemática específica del medio sociocultural y ambiental de las y los estudiantes, más aún si se siguen los libros de texto, debido a que éstos utilizan temáticas tan generales que se pueden acomodar en cualquier contexto, olvidando la riqueza que brindan la particularidad, la diferencia y el reconocimiento de las comunidades entre ellas y con su entorno.

• Las y los estudiantes tienen grandes dificultades para establecer los nexos entre diversos saberes disciplinares¹⁷, dedicando grandes esfuerzos a la memorización de información, y descuidando otras capacidades intelectuales que apenas son estimuladas.

• La lógica disciplinar, en muchas ocasiones, impide acomodar como campos de estudio problemas prácticos o vitales que afectan a los seres humanos, como la violencia, las guerras, el deterioro ambiental, la convivencia, el desarme, etc.; en general, los temas que podríamos llamar de actualidad.

• El conservar la dinámica interna de las disciplinas en la Educación Básica y Media limita, –y a veces hasta anula–, experiencias muy pertinentes y enriquecedoras para el aprendizaje en el área de Ciencias Sociales, como el análisis de los conflictos escolares, los proyectos de mayor duración temporal, etc., los cuales generalmente no pueden ser realizados porque retrasan o desorganizan la planeación establecida.

Debido a todos los anteriores puntos, el MEN considera que continuar con propuestas curriculares, para la Educación Básica y Media, basadas en temas, en áreas aisladas o apoyadas en una o dos disciplinas –que además conserven su lógica interna–, no es lo más conveniente a nivel pedagógico y didáctico para el país, porque con ellas se están ignorando las exigencias que hace el mundo a la educación y a las Ciencias Sociales en la actualidad.

No se está cuestionando o dudando del saber que aportan las disciplinas sociales al conocimiento del pasado y el presente para forjar

un mejor futuro; se plantea en primer orden, es que, las estructuras curriculares que se diseñen para el área deben tener en cuenta el nivel cognitivo, la forma como aprenden los estudiantes y los objetivos y fines que se han planteado en la enseñanza de esta asignatura para la Educación Básica y Media.

Es importante recordar a Wallerstein cuando dice “ciertamente no proponemos abolir la idea de la división del trabajo dentro de las Ciencias Sociales, y creemos que esta puede seguir adoptando la forma de disciplina ...Pero tiene que haber algún consenso acerca de las líneas divisorias para que éstas funcionen”¹⁸.

El MEN considera que ese nivel de consenso y punto de encuentro lo pueden propiciar la pedagogía y la didáctica en la Educación Básica y Media, para lograr aprendizajes más integrados y significativos en las y los estudiantes que pasan por el sistema educativo del país.

Desde hace muchos años –exactamente desde el siglo XIX– se viene reclamando acercar el mundo y las experiencias de las y los estudiantes a la escuela; sin embargo, llama poderosamente la atención que cien años después, la denuncia sistemática de las y los estudiantes siga siendo la misma en todas partes: “los estudiantes ven la educación en general –los temas que estudian– como algo sin sentido que no se relaciona con sus vidas..., es como un cheque que hay que cobrar muchos años después”¹⁹.

De igual modo, Jurjo Torres plantea “los currículos escolares tendrían un parecido con las novelas policíacas. Sólo al final del libro, en las últimas páginas se encuentra la clave que da sentido a todas las precedentes. Lo malo es que en el sistema educativo esas últimas páginas cada vez están más lejanas, quizá en los últimos cursos de las carreras universitarias. En consecuencia, un porcentaje muy alto de estudiantes abandona antes el sistema educativo, sin la clave que organiza y da sentido a una gran parte de lo que tuvo que estudiar, de las tareas que realizó”²⁰.

⁶ Esta afirmación se hace con base en las visitas que se hicieron a diferentes instituciones del país donde no sólo se revisaba la estructura curricular, sino que se dialogaba con docentes y estudiantes sobre las relaciones de autoridad y ambiente democrático que vivían. Además, porque se revisaron los PEI que reposan en el MEN, de muchas instituciones, especialmente de aquellas que se clasificaban como innovadoras o que tenían énfasis en Ciencias Sociales; y de las muchas experiencias consignadas por los cientos de docentes que asistieron a los talleres de validación de estos lineamientos.

⁷ Es por todos sabido, que además de los contenidos referidos a la historia mundial, los continentes y el país, los maestros del área de Sociales deben enseñar nuevos temas que con frecuencia se le asignan al área por su afinidad (los ambientales, la Constitución Política, ética, la multietnicidad, etc.); dichos programas nunca se cumplen por más maratónicas que sean las clases y las planeaciones.

⁸ Citado por Jurjo Torres, en: “Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado”. Ed. Morata, Madrid 1994, pág. 46

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Es usual que los términos temas y contenidos sean usados como sinónimos en el ámbito educativo, sin embargo, el MEN considera que el concepto contenido rebasa el aspecto meramente temático, debido a que en él hay connotaciones asociativas, valorativas, principios, etc., las cuales serán claramente definidos en el punto 4.2.3.1.

¹² Los estudios hechos durante la fase del Estado del Arte, demostraron que la Geografía es en muchas ocasiones es una disciplina yuxtapuesta a la historia, y las otras disciplinas sociales son prácticamente inexistentes en la Educación Básica. Prueba de ello, es el enfoque y manejo que dan las editoriales a las Ciencias Sociales en sus textos, que son seguidos por un gran número de docentes en el país, siendo ellas infortunadamente, las que han terminado desarrollando un currículo en el país.

¹³ Las mismas disciplinas sociales se muestran aislada unas de otras, sin relación entre sus análisis y subespecializaciones.

¹⁴ Jurjo Torres. Op. cit., pág. 115

¹⁵ Ver Jurjo Torres; Jean Pagès; Joaquim, Prats.

¹⁶ Para que exista un conflicto sociocognitivo, Piaget sostiene: “el aprendizaje capaz de facilitar el progreso de las estructuras cognitivas está controlado por procesos de equilibración. Los conflictos cognitivos, o desequilibrios son los motores de los aprendizajes, lo que significa que el organismo humano no asimila cualquier información que se le ofrece, sino sólo en la medida en que conecta con sus intereses y con las posibilidades cognitivas que le ofrecen los esquemas anteriormente construidos”. Citado por Jurjo Torres, pág. 98

¹⁷ Ver Jurjo Torres; Jean Pagès; Joaquim, Prats.

¹⁸ Wallerstein. Op. cit., pág. 103

¹⁹ Proyecto Atlántida. F. E. S. Colombia, 1994

²⁰ Jurjo Torres. Op. cit., pág. 123

3. Las Ciencias Sociales: un conocimiento abierto

“El hombre intenta crearse, del modo que más le conviene, una representación simplificada e inteligible del mundo; después trata, hasta cierto punto, de sustituir con este universo personal el mundo de la experiencia y, de este modo, vencerla. Esto es lo que hacen el pintor, el poeta, el filósofo, y el científico, cada uno a su manera. Cada uno hace de este cosmos y de su construcción el eje de su vida emocional, para encontrar la paz y la seguridad que no halla en el estrecho torbellino de su experiencia personal”.

Albert Einstein, 1918.

En el capítulo uno se ha mostrado cómo la emergencia de las Ciencias Sociales ha sido un proceso cultural notablemente comprometido con la expansión del proyecto moderno, con sus ideologías y su ideal de control de la naturaleza y la sociedad¹; en tal sentido, los contenidos de las disciplinas sociales y sus fronteras correspondieron, no tanto a la naturaleza de su objeto, la vida social, sino a intereses y concepciones políticas e ideológicas predominantes en el momento.

Así mismo, la manera como se entendió la producción de conocimiento científico sobre lo social, estuvo subordinada al paradigma epistemológico dominante durante el siglo XIX y la primera mitad del XX: el positivismo, el cual pretendía investigar los fenómenos sociales de la manera como lo hacían las Ciencias Naturales.

En este capítulo se analizará, cómo frente a la crítica de la concepción positivista en las disciplinas sociales, han surgido perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas dentro de las Ciencias Sociales, que al reconocer la complejidad de la vida social, amplían los modos de comprenderla.

Estos enfoques, conocidos como hermenéutico, interpretativo y crítico, así como el debilitamiento de las fronteras entre las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales durante las últimas décadas del siglo XX y los comienzos del actual, fundamentan la propuesta curricular que se desarrolla en los capítulos siguientes.

¹ Immanuel Wallerstein. Op cit.

3. Las Ciencias Sociales: un conocimiento abierto

3.1. La tradición positivista

Hasta hace pocos años, la investigación social estuvo dominada por el ideal positivista de ciencia, que al suponer la unidad del mundo físico y social, traslada al estudio de los fenómenos sociales los criterios y procedimientos de las Ciencias Naturales, tal como eran consideradas en el siglo XIX.

En esta concepción, la realidad social se considera independiente de sus observadores y sujeta a leyes universales que pueden ser descubiertas y aplicadas, empleando la misma lógica investigativa de las ciencias de la naturaleza. Por eso, la tradición positivista reivindica la existencia de un único método científico, el cual es entendido como un conjunto de procedimientos empírico analíticos, cuyo seguimiento permite producir “conocimiento verdadero”.

La concepción positivista de la sociedad nació en los albores del siglo XIX y los comienzos del XX, momento en el cual las Ciencias Naturales alcanzaban grandes desarrollos y gozaban de gran prestigio. En efecto, los avances de la física mecánica, la química y la biología y sus aplicaciones al desarrollo tecnológico, invitaban a creer que la implementación de sus presupuestos y procedimientos al estudio de la sociedad, garantizarían el conocimiento de las leyes que la rigen.

Ese afán por hacer del estudio de lo social una “ciencia positivista” llevó a que historiadores, sociólogos, antropólogos, politólogos y a todos aquellos cuyos saberes tuvieran la pretensión de cientificidad, definieran sus estrategias de conocimiento, con referencia a los métodos empleados por las Ciencias Naturales, a la vez que se distanciaban de la filosofía.

Por ejemplo, Augusto Comte, quien acuñó los términos de “mecánica social” y “sociología”, planteó que el conocimiento científico sólo se deriva de la observación empírica; por otro lado, Leopoldo Ranke, máximo representante del positivismo en historia, consideraba que “los hechos hablan por sí mismos” y estos se encuentran objetivamente en los documentos.

En la misma dirección, Émile Durkheim, uno de los fundadores de la sociología, recomienda en sus “Reglas del método sociológico” (1895) que los hechos sociales deben ser considerados como cosas, como realidades externas, tanto de los individuos a los que afecta, como de quienes los estudian².

Para Durkheim, el sociólogo debe ponerse en la actitud del físico, el químico o el fisiólogo cuando entran a una región inexplorada de su campo científico y, a partir de la observación, descubrir las leyes que la rigen.

Estas referencias al prestigioso sociólogo francés se hacen sólo para ir destacando algunos de los rasgos de la concepción positivista de la ciencia, frente a la cual reaccionarán los enfoques interpretativos y críticos de investigación social.

A continuación, se esbozan algunas de las características que identifican diferentes posiciones que podemos llamar positivistas (empirismo, naturalismo, conductismo, positivismo lógico), así ninguna de ellas las involucre todas³:

- **Naturalismo determinista**

Reduce la complejidad de la realidad social a la lógica de la naturaleza; la sociedad es vista como una realidad objetiva, independiente del observador y regida por leyes universales y eternas, así como por relaciones de causalidad.

- **Monismo metodológico**

En la tradición positivista, la tarea del científico social es descubrir leyes a partir de la observación controlada de los fenómenos sociales. Si la naturaleza y la sociedad comparten una misma lógica, existe un único modo para conocerlas: el llamado “método científico”.

- **Fisicalismo**

La aceptación de las Ciencias Naturales y en particular de la física mecánica, como modelo de racionalidad científica, lleva a que los investigadores sociales adopten sus maneras de concebir la investigación: la combinación de observación controlada y el análisis matemático de los datos.

- **Operacionalismo**

Considera que la garantía de cientificidad de un conocimiento radica en que se haya obtenido por el seguimiento riguroso de los pasos y procedimientos del “método científico”. Por ello, los diseños son rígidos, lineales y las técnicas e instrumentos, estandarizados.

- **Reduccionismo**

En su afán por abstraer y delimitar con precisión y por controlar los elementos y factores que determinan las temáticas de estudio, se tiende a la simplificación. Al insistir, por ejemplo, en los límites disciplinares, se corre el riesgo de atomizar la realidad social, haciendo abstracción de las múltiples interacciones que la configuran.

• Cuantitativismo

Por la convicción de que lo reducible al lenguaje numérico garantiza rigor y exactitud, se busca que los hechos sociales sean medibles y cuantificables. Muchos de los esfuerzos se concentran en definir y perfeccionar técnicas e instrumentos de recolección de información y análisis estadísticos.

• Control instrumental de lo social

El afán por descubrir las leyes que rigen el comportamiento social está asociado a la aspiración de manipular las condiciones y circunstancias en que operan dichas leyes, para lograr los efectos deseados. Éste es el ideal de las tecnologías e ingenierías sociales, derivadas de esta tradición empírico analítica.

• Objetivismo

Separación tajante entre el investigador (observador) y la población o hechos objeto de estudio (observado). La objetividad se logra con el distanciamiento frente a los hechos y actores que estudia.

• Neutralidad valorativa

Como se parte de una supuesta separación entre producción de conocimiento y quien lo produce, los investigadores aparecen como neutrales e imparciales frente a las tensiones, prejuicios e intereses de los fenómenos que estudian.

• Separación entre teoría y práctica

Se considera que debe existir una división tajante entre conocimiento y acción; entre el trabajo de los investigadores sociales y quienes toman las decisiones políticas; entre quienes diagnostican problemas y quienes ejecutan sus soluciones. La ciencia es vista como conocimiento objetivo que no tiene nada de responsabilidad con el uso que se haga de ella.

En muchas universidades, el presupuesto de la existencia de un único Método científico se sigue enseñando y utilizando para orientar y evaluar la investigación; así mismo, la imagen de unas Ciencias Sociales verdaderas, objetivas, y neutrales a las contingencias de la vida social, predomina en la mente del ciudadano común y corriente.

² Émile Durkheim: "Las reglas del método sociológico". Orbis, Buenos Aires, 1986

³ Alfonso Torres: "Enfoques cualitativos y participativos de investigación social". UNAD, Bogotá, 1997

3. Las Ciencias Sociales: un conocimiento abierto

3.2. Nuevos aportes epistemológicos en Ciencias Sociales

La concepción positivista de las Ciencias Sociales, ha sido objeto de innumerables críticas. Los cuestionamientos que desde diferentes flancos ha recibido dicha perspectiva, así como los desarrollos y debates dentro y fuera de las disciplinas sociales, han conmovido buena parte de los supuestos, finalidades y métodos de la investigación social; los cuales serán tratados a continuación.

La imagen de una ciencia verdadera, objetiva e independiente de una realidad exterior, determinada por leyes universales que progresivamente son descubiertas por aquella, hoy está en entredicho. La historia y la sociología de la ciencia, los avances de las ciencias físicas, biológicas y sociales, así como la discusión epistemológica contemporánea han demostrado, por el contrario, que la

ciencia es una construcción histórica y cultural, definida de modo diferente en diversas épocas y por las distintas disciplinas, y atravesada por las contingencias y conflictos de las sociedades donde se produce⁴.

La ciencia de Galileo, no es la misma de Linneo, de Newton o de Einstein; el modo de entender la actividad científica por parte de la física cuántica, es diferente a la que poseen la historia, la sociología funcionalista, la antropología interpretativa, la psicología conductista y el psicoanálisis. Sin embargo todas ellas se reconocen como actividades científicas.

Por otro lado, los desarrollos de la mecánica relativista y la física cuántica han evidenciado que la observación científica está condicionada por el observador: por el lugar/momento en que se realiza y por los instrumentos (conceptuales y materiales) que utiliza; que el sujeto y el objeto se interpenetran en todo proceso de conocimiento: el sujeto es arrastrado por el objeto, a la vez que al medirlo, el sujeto lo altera.

En un sentido similar, Edgar Morin⁵ ha evidenciado los límites del razonamiento reduccionista que dominó la ciencia clásica, que impidió reconocer lo indeterminado, lo azaroso y lo novedoso de la realidad, su complejidad. Este paradigma simplista empieza a ser desplazado por lo que él llama "pensamiento complejo", perspectiva que trata a la vez de vincular y distinguir sin desunir, así como integrar el orden, el desorden y la organización, a contextualizar y a globalizar.

De este modo, ninguna epistemología, corriente teórica o metodológica puede proclamarse como poseedora de la verdad absoluta sobre los hechos que estudia; sus hipótesis e interpretaciones siempre serán parciales y parcializados, susceptibles de crítica, de complementación y superación. Más aún en el caso de las Ciencias Sociales, cuyo objeto es la propia vida social a la cual pertenece el investigador: él forma parte del objeto que investiga, y su objeto está interiorizado en él⁶.

Reconocer dicha paradoja, implica sustituir el postulado de la objetividad (el objeto es exterior e independiente del sujeto) por el postulado de reflexividad, que plantea que el proceso de conocimiento es un sistema compuesto por un sujeto y la realidad que el sujeto busca conocer.

Si bien es cierto que este reconocimiento del carácter intersubjetivo, tanto de la vida social como de su propio conocimiento, ha cobrado fuerza en las últimas décadas, tales planteamientos no son recientes.

El llamado paradigma interpretativo o tradición histórico hermenéutica de investigación social, ha venido construyendo, a partir de tales presupuestos, un modo de entender la naturaleza, la metodología y los fines de las Ciencias Sociales.

⁴ Tomas Khun: "La estructura de las revoluciones científicas". Fondo de Cultura Económica. México 1972; Ilya Prigogine, Edgar Morin y otros: "Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad". Paidós, Buenos Aires 1996; Elkana Yehuda, "La ciencia como sistema cultural". En Revista Colombiana de Epistemología Vol III, Bogotá 1984

⁵ Edgar Morin: "Introducción al pensamiento complejo". Gedisa, Barcelona, 1996; Edgar Morin: "Por una reforma del pensamiento". En Correo de la Unesco, París, febrero 1996

⁶ Jesús Ibáñez: "Nuevos avances en la investigación social". Proyecto A, Barcelona, 1998, pag 10

3. Las Ciencias Sociales: un conocimiento abierto

3.3. Los aportes de la tradición interpretativa

Bajo la perspectiva interpretativa de las Ciencias Sociales, se agrupan diferentes posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas, tales como la hermenéutica, la fenomenología, la sociología comprensiva, el interaccionismo simbólico y la etnografía interpretativista; todas ellas cuestionan los postulados del positivismo y destacan el carácter intersubjetivo de la vida social.

Para estos enfoques, el papel de las Ciencias Sociales no es tanto la explicación causal de hechos, como la comprensión de la acción social desde los significados que le atribuyen sus protagonistas.

Las acciones humanas están siempre inmersas en un medio social y cultural que les confiere sentido; los individuos y colectivos orientan sus acciones sociales considerando el significado que tiene para los demás, y en su interacción recíproca se reconstruyen y negocian dichos significados.

Por ello, lo que le interesa a la perspectiva interpretativa es la comprensión del mundo subjetivo de la experiencia social, encontrando las reglas sociales que estructuran dichas experiencias y significados; es decir, que le dan sentido.

El enfoque interpretativo de las Ciencias Sociales tiene una larga tradición, que se remonta al siglo XVIII, cuando la hermenéutica, que inicialmente había surgido para interpretar textos bíblicos a partir del contexto en que se habían producido, fue llevado a otros campos como la literatura, las obras artísticas y los documentos históricos.

En el siglo XIX fue adoptado por la jurisprudencia y la filología, y enriqueció el debate sobre la naturaleza misma de la historia. Posteriormente, la hermenéutica se introdujo en el estudio de las actividades humanas en general, constituyéndose en una metodología imprescindible de las Ciencias Sociales⁷.

Sin embargo, fue hasta fines del siglo XIX y comienzos del XX, período en el cual el positivismo estaba en pleno auge, cuando una serie de teóricos y sociólogos alemanes, sentaron las bases epistemológicas de una ciencia social interpretativa.

El primero en iniciar la polémica frente al positivismo fue el filósofo Dilthey, para quien el conocimiento del hombre en cuanto ser histórico y social, no puede ser reducido a la lógica de las ciencias de la naturaleza⁸; Por ello, tratará de fundamentar lo que él llamó las "ciencias del espíritu", cuyo objeto no es lo externo o ajeno al hombre, sino el medio histórico cultural en que está inserto.

En consecuencia con la consideración anterior, para Dilthey las situaciones de la realidad social pueden ser comprendidas desde dentro, a diferencia de la naturaleza que nos es externa y ajena: "Cada palabra, cada frase, cada gesto o fórmula de cortesía, cada obra de arte y cada acción histórica son comprensibles sólo en la medida en que existe una comunidad que enlaza al que se expresa en ellos y al que los comprende"⁹

En la misma perspectiva, el sociólogo alemán Max Weber, asumió la "comprensión interpretativa" como forma distintiva del método de las ciencias socio históricas; para él, la sociología fue definida como la ciencia que pretende interpretar la acción social; donde interpretar es entendido como comprender, y la acción social como conducta humana impregnada de sentido¹⁰.

Por ello, el sociólogo alemán va a abogar por una sociología comprensiva racionalista que "explique comprensivamente" el significado de las acciones sociales. Reivindicar el significado, es reconocer que la vida social está estructurada por creencias, valores y racionalidades que se reflejan en sus instituciones, prácticas y objetos.

En discusión con Weber e inspirado en la fenomenología del filósofo Edmund Husserl, el sociólogo Alfred Shultz, se propuso la creación de una teoría coherente que privilegia la comprensión de la realidad social desde las estructuras de la vida cotidiana, así como de los múltiples mecanismos mediante los cuales esta realidad es interiorizada por sus integrantes¹¹.

Su obra fue continuada por Peter Berger y Thomas Luckman¹², quienes desarrollaron una sociología del conocimiento cotidiano, desde la cual se definen, los mecanismos cómo la sociedad se construye a través del lenguaje y de las instituciones sociales, y las maneras en que los individuos internalizan esa realidad construida como si fuese objetiva.

En síntesis, la fenomenología sociológica como sociología comprensiva, otorga primacía a la experiencia inmediata, base de todo conocimiento; de este modo, la comprensión, más que un método, es la forma particular como el sentido común conoce el mundo social y cultural.

Esta valoración de lo que la gente hace en su vida cotidiana y del significado que le da, no es exclusiva de la fenomenología. Otras perspectivas teóricas, el interaccionismo simbólico y la antropología interpretativa, reivindican la producción colectiva del sentido de lo social, así como la adopción de presupuestos, teorías y métodos interpretativos para su comprensión; dichas teorías serán tratadas a continuación:

Los interaccionistas simbólicos parten del supuesto de que la experiencia humana está mediada por la interpretación. Le atribuyen gran importancia a los significados sociales que las personas le asignan al mundo circundante. Para Blumer¹³, el interaccionismo se basa en tres premisas; la primera es que los seres humanos actúan sobre las cosas y las otras personas, en función del significado que tienen para ellos; de modo que la conducta social no responde sólo a estímulos exteriores, sino que es el significado el que marca su orientación.

La segunda, que los significados son productos sociales que surgen durante la interacción; una persona aprende de y con las otras, a

ver el mundo. La tercera, que los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas y a sí mismos, a través de un proceso de interpretación; este proceso actúa como intermediario entre los significados y predispone a actuar de cierto modo y la acción misma.

La antropología, y su estrategia metodológica, la etnografía, que desde sus inicios y hasta mediados del siglo XX, estuvieron influidas totalmente por el positivismo, han incorporado en las últimas décadas, la perspectiva interpretativa.

A partir de la obra de Clifford Geertz, el análisis antropológico se asume como una labor más comprensiva que descriptiva o explicativa. Para dicho autor, la etnografía consiste en **desentrañar las estructuras de significación del texto social, donde “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido; la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significados”¹⁴.**

La perspectiva interpretativa también ha sido acogida favorablemente en otras disciplinas, campos disciplinares y transdisciplinares como la semiología, la psicología social, la historia social y cultural, los estudios sobre la juventud, la ciudad y la comunicación, así como en los estudios de género y los estudios culturales.

Por ello, las Ciencias Sociales no pueden entenderse exclusivamente en clave positivista, en la medida en que hoy se reconoce el carácter intersubjetivo de la vida social, la importancia de la cultura y el lenguaje en su construcción; también, la necesidad de involucrar dichas dimensiones en su comprensión.

Para terminar, se presentarán algunas críticas que ha recibido la perspectiva interpretativa en las Ciencias Sociales, desde otras teorías contemporáneas.

En primer lugar, el desconocer que la estructura social, además de ser producto de los significados individuales y colectivos, a su vez produce significados y relaciones que garantizan su continuidad; por tanto, la ciencia social no debe limitarse a comprender los significados particulares de la acción social, sino también debe analizar los factores sociales que los engendran y los sostienen.

Al respecto, **las teorías de la estructuración social de Anthony Giddens¹⁵ y el estructuralismo construccionista de Pierre Bourdieu¹⁶, plantean la necesaria superación entre estructuras “objetivas” y prácticas sociales “subjetivas”, en la medida en que reconocen que las primeras no son más que la exteriorización de las segundas y que las prácticas sociales, a la vez producen y reproducen las estructuras.**

Esto conlleva la necesaria complementariedad de las teorías y métodos de investigación social, en el afán de reconocer cómo se construye en cada campo social dicha interacción.

En segundo lugar, al desconocer las relaciones que se dan entre las interpretaciones que las personas dan a la realidad y las condiciones sociales bajo las cuales éstas se producen; el enfoque interpretativo ignora las relaciones de poder que atraviesan los diferentes campos de la vida social, incluidas las mismas Ciencias Sociales. La tradición crítica, iniciada por Marx y retomada por la Escuela de Frankfurt insiste en que tanto el positivismo como el enfoque interpretativo, desconocen el hecho de que las tensiones sociales y políticas permean todas las esferas de la vida social.

Por tanto, debe sospecharse de la neutralidad valorativa proclamada por ambos enfoques y reconocer la existencia de intereses extra cognitivos en la investigación social; los cuales, a juicio de Habermas son el técnico, propio de las ciencias empírico analíticas, el práctico, propio de las ciencias histórico hermenéuticas y el emancipatorio, propio de las ciencias críticas¹⁷.

Una tercera crítica, relacionada con la anterior, es la de poseer una postura insuficiente frente a la relación teoría-práctica. Se limita a comprender la producción e interacciones de sentido, haciendo abstracción de los condicionamientos estructurales, no se plantea el reconocimiento de las asimetrías, inequidades e injusticias sociales y mucho menos su transformación¹⁸.

Reconocido el carácter conservador del positivismo y las limitaciones prácticas de la perspectiva interpretativa, durante la segunda mitad del siglo XX surgieron en diferentes lugares del planeta, propuestas teóricas y metodológicas como la action research (investigación acción), la investigación participativa y la recuperación de la memoria colectiva.

Tales propuestas de investigación de carácter participativo, buscan articular producción de conocimiento, emancipación social y reconocimiento cultural; a la vez que pretenden superar las dicotomías positivistas entre sujeto y objeto, teoría y práctica, reflexión y acción, procuran que la investigación potencie la capacidad de las poblaciones para actuar autónomamente.

Los estudios culturales, postcoloniales y subalternos, han ido más allá, al plantear que la relación poder-conocimiento es indisoluble: toda práctica de producción de conocimiento es un acto de poder; por ello se han ocupado de reconocer y cuestionar las “políticas de conocimiento” presentes en las disciplinas sociales y en otras prácticas discursivas y sociales, así como explorar otras formas

alternativas de producción cultural.

⁷ John Hughes y Wes Sharrock: "La filosofía de la investigación social". Breviarios Fondo de Cultura Económica, México, 1999, pag 227

⁸ Wilhelm Dilthey: "Introducción a las ciencias del espíritu". Alianza, Madrid 1980

⁹ Wilhelm Dilthey: Op cit, pag 134

¹⁰ Max Weber: "Economía y sociedad". Fondo de Cultura Económica. México, 1977. Vol I

¹¹ Alfred Shutz: "El problema de la realidad social". Amorrortu, Buenos Aires, 1974

¹² Peter Berger y Thomas Luckman: "La construcción social de la realidad". Amorrortu, Buenos Aires, 1979

¹³ Herbert Blumer: "Symbolic interactionism: perspective and method". Englewood Cliffs, Prentice - Hall, New Jersey, 1969

¹⁴ Clifford Geertz. "La interpretación de las culturas". Gedisa, Barcelona, 1989

¹⁵ Anthony Giddens: "La constitución de la sociedad". Amorrortu, Buenos Aires, 1995

¹⁶ Gustavo Téllez : "Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa". Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2002

¹⁷ Jürgen Habermas: "Conocimiento e interés". En Ideas y valores. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 1975, pag 67

¹⁸ Wilfred Carr y Stephen Kemmis: "Teoría crítica de la enseñanza". Martínez Roca, Barcelona 1988; Orlando Fals Borda y otros: "Acción y conocimiento". Cinep, Bogotá, 1991

3. Las Ciencias Sociales: un conocimiento abierto

3.4. Los nuevos modos de producción de conocimiento social

En el umbral del nuevo siglo, el panorama actual de las Ciencias Sociales ha cambiado notablemente con respecto al que predominaba hasta mediados del siglo XX.

El creciente reconocimiento del carácter convencional de las fronteras disciplinares, así como las limitaciones del reduccionismo, el determinismo y el monismo metodológico de las Ciencias Sociales positivistas, de la ineludible importancia de la cultura en el análisis social y de la necesaria articulación entre conocimiento y demandas sociales, ha permitido, la emergencia y consolidación de nuevos modos de producción de conocimiento social, los cuales se comentarán a continuación, dada su pertinencia con la propuesta curricular del MEN.

Se toma como referentes algunas recientes publicaciones que se ocupan de las tendencias y planteamientos actuales de las Ciencias Sociales; en particular, el libro "La nueva producción del conocimiento"¹⁹; otros trabajos como "Las nuevas Ciencias Sociales"²⁰, "Nuevos avances en la investigación social"²¹ y el ya citado "Abrir las Ciencias Sociales" permiten confirmar o ampliar algunos de los planteamientos del mencionado libro.

El libro de Gibbons y otros, presenta el resultado del trabajo conjunto de seis científicos destacados provenientes de Inglaterra, Canadá, Austria, Brasil y Estados Unidos, y pretende dar cuenta de las políticas de la ciencia en su más amplio contexto dentro de las sociedades contemporáneas.

Dichos científicos constatan que estamos asistiendo a cambios fundamentales en la producción del conocimiento científico, social y

cultural.

El nuevo modo de producción de conocimiento científico (llamado por ellos Modo 2), está sustituyendo o reformando a la producción de conocimiento al que estamos familiarizados (llamado Modo 1) es decir, las instituciones, disciplinas, prácticas y políticas académicas establecidas hasta hace unas décadas.

A modo de síntesis, los rasgos que los autores presentan para caracterizar el emergente Modo 2, son:

- **El conocimiento es producido en contextos dinámicos de aplicación**

No se trata tanto de la definición de problemas dentro de la lógica de las disciplinas en particular, sino en torno a la solución de problemas concretos; no se trata de conocimiento básico aplicado sino de conocimiento demandado que busca ser útil para alguien, sea la industria, el gobierno o grupos sociales específicos; ello implica para los científicos, una negociación continua con otros actores "no académicos".

Esta conexión entre conocimiento y acción es una de las características de las ciencias crítico sociales, en la medida en que reconoce el interés práctico de todo conocimiento y su necesaria proyección social en función de las demandas y problemas de los amplios sectores sociales marginados del poder.

Por ello es importante revalorar la categoría "praxis", entendida como la reflexión permanente y crítica sobre las prácticas sociales.

- **Transdisciplinariedad**

El Modo 2 es algo más que el trabajo colaborativo de especialistas en frente a la solución de problemas específicos; la investigación en contexto requiere construir consensos específicos en torno a sus presupuestos conceptuales, sus prácticas metodológicas y sus implicaciones prácticas. La transdisciplinariedad, a diferencia de la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad, implica una verdadera creatividad, pues articula teorías, métodos y procedimientos provenientes de las disciplinas, pero en función de la especificidad de los problemas por resolver.

En este punto coincide plenamente con Dogan y Parhe²², quienes plantean que el fenómeno actual más innovador en las Ciencias Sociales es la "intersección" entre disciplinas, que complementa el previo proceso de fragmentación y especialización disciplinar que ha caracterizado la segunda mitad del siglo XX.

La recombinación transversal entre especialidades y subdisciplinas, en torno a problemas situados en las fronteras de las Ciencias Sociales, está dando lugar a zonas "híbridas" que exigen la combinación de teorías, conceptos, métodos y técnicas provenientes de diferentes tradiciones disciplinares. Es el caso, por ejemplo, de los estudios sobre violencia, sobre la juventud, sobre pobreza y sobre los efectos de la globalización.

Ello implica trabajo en equipo, permanente diálogo y sensibilidad frente al contexto; por ello, la comunicación de los resultados no está dirigida tanto a las comunidades disciplinares, sino hacia aquellas instituciones que han participado en la investigación y a las poblaciones que se beneficiarán con la misma.

Además de esta "intersección fragmentaria entre disciplinas", también han surgido campos teóricos e investigativos no disciplinares e incluso antidisciplinares, como es el caso de los estudios de género, los cultural studies, los estudios postcoloniales y los estudios subalternos, que parten de cuestionar las políticas de conocimiento de las disciplinas sociales, puestas al servicio de la dominación patriarcal, estatal, colonial y hegemónica, respectivamente²³.

- **Heterogeneidad y diversidad organizativa**

Los retos del Modo 2 de producción de conocimiento, no provienen tanto del balance crítico del saber acumulado por una disciplina, como de problemas desafiantes, muchas veces azarosos. En consecuencia, se caracteriza por la proliferación de lugares potenciales en los que se puede generar conocimiento más allá de las universidades y sus centros de investigación: centros de consultoría, laboratorios empresariales, instituciones de gobierno, Organizaciones No Gubernamentales.

La vinculación entre estos nuevos ámbitos se da a través de diferentes redes de comunicación. Ello exige una flexibilidad en los modos de organización y en sus formas de trabajo; los grupos están menos institucionalizados, los equipos y redes son muchas veces temporales, los roles y distribución de responsabilidades son menos rígidos.

En un sentido similar, se tiende a reconocer que el conocimiento de los diferentes ámbitos de la vida social no es patrimonio exclusivo

de las disciplinas sociales. Wallerstein, ha señalado que “ser histórico no es propiedad de los historiadores, es una obligación de todos los científicos sociales; ser sociológico no es una obligación exclusiva de ciertas personas llamadas sociólogos... no creemos que existan monopolios de la sabiduría ni zonas de conocimiento reservadas a personas con determinados títulos profesionales”²⁴.

Más aún, se considera que el saber sobre la vida social no es patrimonio exclusivo de las Ciencias Sociales, sino que forma parte de otras prácticas culturales como la literatura, el teatro, las artes plásticas y los medios masivos; por el hecho de tener el mundo social por objeto y pretender una interpretación veraz del mismo, las Ciencias Sociales deben competir con otros campos de producción simbólica que buscan imponer su visión de la sociedad²⁵.

• Responsabilidad y reflexividad social

La creciente sensibilización de la opinión pública y la demanda en torno a temas relacionados con el ambiente, la pauperización, las discriminaciones raciales y sexuales, etc., ha estimulado el crecimiento de la producción de conocimiento en el Modo 2. Los científicos sociales trabajan junto con los científicos naturales, los ingenieros y abogados, porque así lo exige la naturaleza de los nuevos problemas.

Ello aumenta la sensibilidad de los científicos y tecnólogos. Hace que todos los participantes se vuelvan más reflexivos y se planteen interrogantes acerca de las implicaciones éticas y políticas de su trabajo, preocupaciones generalmente delegadas a las humanidades.

• Control social de calidad

Mientras que en la ciencia social con énfasis disciplinar, el control de calidad es llevado a cabo exclusivamente por los pares académicos desde los parámetros, criterios y metodologías correspondientes a los paradigmas dominantes, en el Modo 2, se involucran otros actores y criterios de validez, de carácter económico, político y social. Esto no significa que la calidad alcanzada sea menor; por el contrario, los criterios son también pragmáticos, pues responden a interrogantes como:

- ¿Será viable y rentable la propuesta?
- ¿Tendrá impacto social?
- ¿Contribuirá a fortalecer los procesos sociales en curso?
- ¿Posibilitará que los sujetos involucrados afiancen sus sentidos de pertenencia y su capacidad para incidir en los procesos que los afectan?

Estos interrogantes son pertinentes en la producción de conocimiento en contextos educacionales, como el que se plantea en la presente propuesta curricular.

¹⁹ Michael Gibbons y otros: “La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas”. Ediciones Pomares – Corredor, Barcelona, 1997

²⁰ Matei Dogan y Robert Pahre: “Las nuevas Ciencias Sociales. La marginalidad creadora.” Grijalbo, México, 1993

²¹ Jesús Ibáñez: Op cit.

²² Matei Dogan y Robert Pahre: “Las nuevas Ciencias Sociales. La marginalidad creadora.” Op. Cit.

²³ Santiago Castro y Eduardo Mendieta. “Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, postcolonialidad y globalización”. University of San Francisco, 1998

²⁴ Immanuel Wallerstein: Op cit., 1996, pag 48

²⁵ Alfonso Torres: “Las complejidades de lo social y sus desafíos a la investigación crítica”. En Cuadernos de Sociología # 35, Universidad Santo Tomás, Bogotá 2000

3. Las Ciencias Sociales: un conocimiento abierto

3.5. Implicaciones curriculares y didácticas

Con lo señalado hasta aquí, en particular el reconocimiento de estas tendencias contemporáneas de las Ciencias Sociales y la investigación social “de frontera”, se hace necesario señalar ciertas exigencias y principios para las Ciencias Sociales actuales y futuras como son: la flexibilidad y complementariedad disciplinar, conceptual y metodológica, la creatividad, la apertura crítica (antidogmatismo), la reflexividad, la capacidad de innovar, la participación y el compromiso social de los profesionales y colectivos de científicos sociales.

Del mismo modo, esta visión panorámica de las transformaciones y tendencias actuales de las Ciencias Sociales, aporta criterios y pistas en cuanto a la enseñanza de ellas en la Educación Básica y Media. A modo de propuestas sencillas, se señalan las siguientes²⁶:

- Las Ciencias Sociales son una forma de construcción de conocimiento histórica y culturalmente constituida, y por tanto en permanente renovación y apertura. En las Ciencias Sociales no existen “verdades acabadas”, sino que sus conocimientos son parciales y perfectibles.

Docentes y estudiantes deben partir de ese presupuesto como garantía de una relación más abierta y antidogmática frente a las Ciencias Sociales, lo que conllevará al desarrollo de valores y actitudes como la tolerancia y el respeto a las posiciones de los demás.

- A lo largo del siglo XX, las disciplinas sociales han venido reconociendo la complejidad de los objetos de los que se ocupan, generando diferentes enfoques teóricos y metodológicos que buscan dar cuenta de tal complejidad. Por eso se dice que las Ciencias Sociales son pluriparadigmáticas: coexisten diversas corrientes y perspectivas conceptuales que al enfatizar aspectos distintos, pueden ser complementarias.

La propuesta de ejes generadores es una ocasión propicia para reconocer y explorar campos de conocimiento en los cuales han interactuado diversas disciplinas, debido a que surgen espacios integrados o transdisciplinarios.

- Un aporte de la tradición interpretativa es valorar la dimensión intersubjetiva y simbólica de la vida social; por ello, la cultura no es vista hoy como una esfera específica de la sociedad, sino como ámbito transversal desde el cual se produce y transforma el sentido de las prácticas sociales.

El reconocer dentro del ámbito escolar, la importancia de la cultura, el lenguaje y el universo simbólico, enriquecerá la lectura del mundo social de las y los estudiantes, y estimulará su capacidad para recrearlo y transformarlo.

- Las disciplinas han venido construyendo teorías para abordar los fenómenos de los que se ocupan; hoy no es posible producir conocimiento científico sobre lo social, sin acudir a este acumulado conceptual; disponemos en la actualidad de un cuerpo de conceptos sociales básicos, que trascienden las fronteras entre las disciplinas.

La familiarización de los estudiantes con algunos conceptos y enfoques teóricos significativos en la comprensión de los problemas que se planteen, también contribuye a relativizar, fortalecer y ampliar su punto de vista y a valorar el de los demás, además de contribuir al desarrollo del pensamiento formal.

- La investigación social contemporánea tiende a la colaboración, interacción e hibridación entre las disciplinas; ya sea porque se requiere del esfuerzo colaborativo de científicos provenientes de diferentes campos (multidisciplina), o porque en la comprensión de temáticas o problemáticas específicas, los investigadores de una disciplina acuden a teorías, conceptos, métodos y técnicas de otras (transdisciplina).

El reconocimiento del principio de complementariedad disciplinaria atraviesa esta propuesta curricular, familiarizando a maestros y estudiantes con la literatura y tendencias contemporáneas en Ciencias Sociales.

- A lo largo de su historia, las Ciencias Sociales han generado una amplia gama de metodologías, estrategias y procedimientos para indagar la vida social; por eso, es ilusoria la creencia en un único método científico de validez universal; la resolución de problemas de conocimiento específicos, requiere del uso creativo y estratégico de procedimientos investigativos ya consolidados e, incluso, de la invención de otros.

Es importante que los estudiantes se familiaricen con los métodos, las técnicas y los procedimientos de diferentes disciplinas, como por ejemplo el diario de campo, la consulta de fuentes, el manejo cartográfico y el análisis estadístico, entre otros.

- El conocimiento social se expande en la medida en que los científicos sociales se plantean preguntas o problemas nuevos o se replantean viejas cuestiones desde presupuestos o metodologías nuevas; aprender a plantearse problemas de investigación relevantes, forma parte de la formación de investigadores sociales.

Este es otro de los pilares de la propuesta curricular: los estudiantes y el profesor deben hacerse preguntas significativas que permitan construir conocimientos relevantes para su formación social, para una mejor comprensión de la vida social y hacer consciente su construcción como sujetos.

- El saber sobre lo social no es exclusivo de las disciplinas sociales; por ello, la investigación social debe acudir a otras fuentes y formas de saber social como la literatura, el cine y la sabiduría popular.

Es importante incorporar como fuentes y formas de trabajo otras prácticas y lenguajes sobre lo social, más pertinentes para tratar las diversas temáticas y problemáticas sugeridas en los ejes generadores.

- Conocimiento y poder están estrechamente relacionados en las Ciencias Sociales; por ello, es importante reconocer los intereses extracognitivos que orientan cada investigación social y es deseable definir con claridad las opciones éticas de los investigadores.

La formación en valores como el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad social, entre otros, puede lograrse haciendo reflexivas las prácticas de generación de conocimiento que se susciten desde las clases: los estudiantes y profesores deberán definir la relevancia social o cultural que tiene el tratamiento de los problemas que se formulen.

²⁶ Alfonso Torres: "La enseñanza de la historia en Colombia. Notas sobre el estado de las búsquedas actuales". En Conjeturas # 1, Santafé de Bogotá, mayo de 1995

4. Propuesta de organización curricular

Cada vez nos convencemos más del papel preponderante que desempeñan los estudiantes en su desarrollo integral y sentimos la necesidad de emplear nuevas estrategias para que ellos asuman dicho papel. Al respecto cobra sentido el estudio de la Matemática que se ocupa de las condiciones y formas como los alumnos aprenden significativamente, crean y manejan diversas relaciones; acceden al conocimiento o lo producen; aprenden a vivir y crecer en grupo; construyen y desarrollan su propio proyecto de vida, etc. En la medida en que el cómo aprender pasa a un primer plano, pierde importancia el cómo enseñar en el sentido tradicional.

Lineamientos generales de procesos curriculares. MEN, 1988, pág. 23.

4.1. El área de Ciencias Sociales a través de un enfoque problematizador, abierto, flexible, integrado y en espiral

4.2. Fundamentación pedagógica de la orientación curricular para las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media

4.3. Fundamentación didáctica de la orientación curricular para el área de Ciencias Sociales

4. Propuesta de organización curricular

4.1. El área de Ciencias Sociales a través de un enfoque problematizador, abierto, flexible, integrado y en espiral

Aunque tradicionalmente se han implementado las orientaciones curriculares (o lineamientos) basándose en asignaturas aisladas o en temas como ya se especificó en el capítulo 2, realmente ellas no son las únicas formas de hacerlo. En la actualidad diferentes experiencias pedagógicas han corroborado la factibilidad de llevar a la práctica unos lineamientos a través de diversas organizaciones curriculares como problemas, núcleos, tópicos, períodos históricos, espacios geográficos, instituciones, etc.

Como hasta el momento, en la enseñanza del área de Ciencias Sociales, ha predominado la acumulación de información en historia y geografía, proponemos una estructura diferente para no continuar fortaleciendo una educación poco significativa.

A nuestro juicio, una manera de superar el exceso de temas o información, y lograr aprendizajes significativos en el área de Ciencias Sociales, es el trabajo –en forma selectiva– de problemas y preguntas esenciales que se hacen en la actualidad las Ciencias Sociales.

A través de dichos problemas o interrogantes, es factible estructurar y afianzar en los estudiantes, conceptos y herramientas fundamentales de las Ciencias Sociales¹, para que desarrollen y alcancen un saber social fundado, y así, hacer más viables y operativos los planteamientos de la Constitución y la Ley 115, para lograr una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

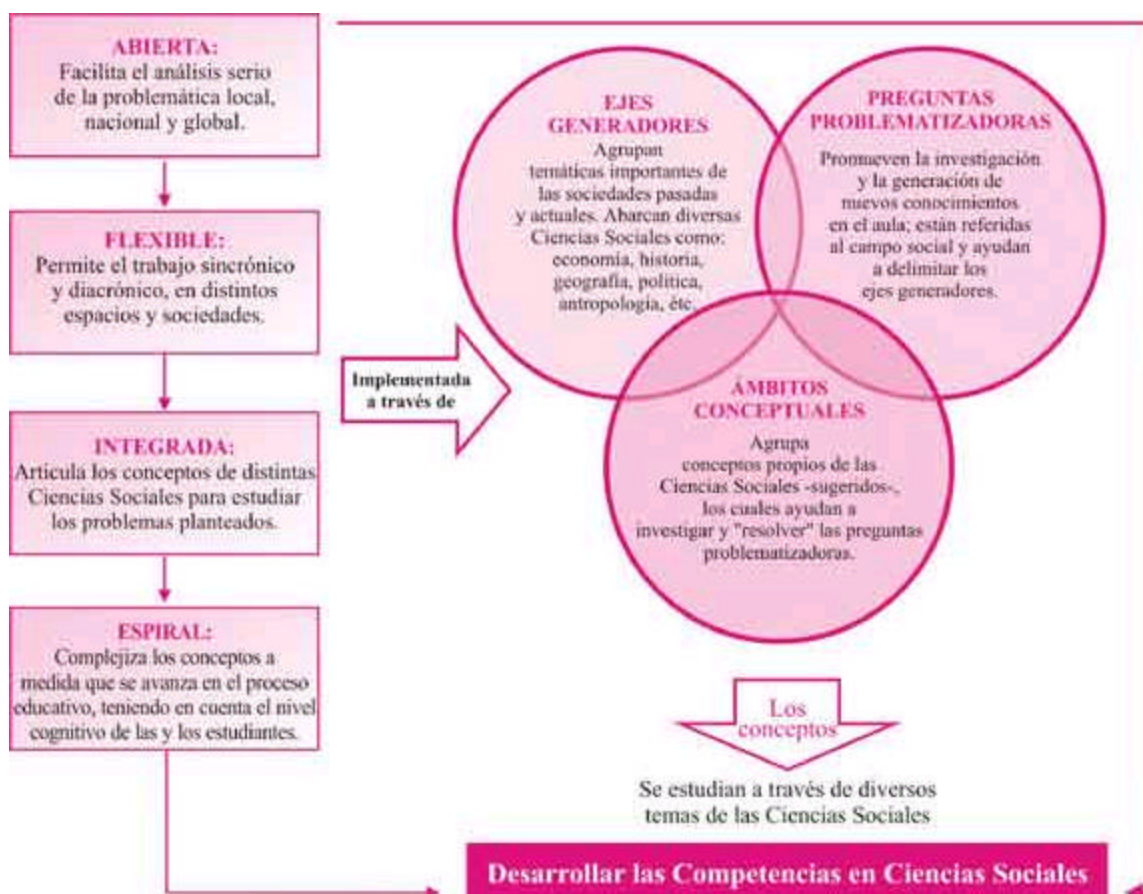
La información es un mero recurso y no un fin para construir la cultura de ciudadanas y ciudadanos que el país requiere

Teniendo como pautas los anteriores puntos, el MEN propone en estos lineamientos curriculares que la enseñanza del área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media se aborde a través de:

- Ejes Generadores
- Preguntas problematizadoras
- Ámbitos conceptuales
- Desarrollo de competencias
- Con una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral

Gráfica 1

ESQUEMA DE LA PROPUESTA CURRICULAR DEL MEN PARA EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES



¹ Una selección de problemas, permite estructurar una propuesta curricular, en la cual pueden entrar grandes núcleos conceptuales o ámbitos, de las Ciencias Sociales, como se verá más adelante.

4. Propuesta de organización curricular

4.2. Fundamentación pedagógica de la orientación curricular para las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media

Las últimas investigaciones a nivel pedagógico, en la psicología cognitiva y en la didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, permiten plantear este nuevo enfoque.

4.2.1 ¿Por qué a través de ejes generadores?

4.2.2 Las preguntas problematizadoras

4.2.3 La selección de los ámbitos conceptuales en Ciencias Sociales

4.2.4 Hacia un desarrollo por competencias

4.2.5 Una estructura abierta, flexible, integrada y en espiral

4.2. Fundamentación pedagógica de la orientación curricular para las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media

4.2.1 ¿Por qué a través de ejes generadores?

Los ejes tienen una función de soporte y estructura similar a la ejercida por la columna vertebral; desde la perspectiva conceptual, permiten centrar el trabajo en el aula porque indican y enmarcan de cierto modo, la temática sobre la cual girarán las investigaciones y actividades desarrolladas en la clase.

Por tanto, se puede decir que los ejes clarifican y organizan el trabajo académico, debido a que permiten optimizar y potenciar las tareas que deben afrontar estudiantes y profesores. Además, facilitan actividades como conceptualizar, clasificar, relacionar, generalizar, interpretar, explicar, comparar o describir, las relaciones e interacciones existentes en, y entre, un conjunto de fenómenos.

Pueden caracterizarse como una selección o agrupación temática importante que se ha hecho de la realidad social pasada-presente, en torno a la cual se aglutinan ideas, conceptos, temas, problemas, hechos y objetos que enmarcan y organizan la esencia de cada disciplina (en estos lineamientos cada eje podría referirse en mayor grado a una disciplina de las Ciencias Sociales).

Además, cada eje permite establecer ricas conexiones en el interior de su disciplina –o disciplina dominante– y con otras disciplinas.

La gran fortaleza de los ejes generadores es su globalidad, es decir, ofrecen perspectivas amplias para abordar las Ciencias Sociales, ayudando a estructurar una visión general de las problemáticas sociales, en las y los estudiantes.

Partir del estudio de lo global para llegar a lo particular, constituye una herramienta bastante adecuada para lograr aprendizajes comprensivos y significativos. En este sentido, la rama cognitiva de la psicología ha hecho grandes aportes en el intento de explicar cómo aprenden los seres humanos a pesar de la complejidad de la mente.

Muchas de las investigaciones psicológicas, llevadas a cabo desde fines de siglo XIX y durante todo el Siglo XX (la Gestalt, Henri Wallon, Georges Henri Luquet y John Dewey, entre otros), señalaban el carácter global de la percepción infantil “las niñas y niños no captan inicialmente las cosas por sus detalles y partes aisladas” (que irían uniendo unas a otras hasta obtener una imagen de un objeto), sino, por el contrario, por su globalidad. Posteriormente, una labor de análisis servirá para comprender y matizar mejor esa totalidad, “totalidad” interesante y significativa².

Iniciando el siglo XX, el pedagogo Ovide Decroly hablaba de la percepción global de las y los niños y, basándose en ella, propuso como herramienta pedagógica trabajar en las clases con los denominados “centros de interés”, con el objetivo de llamar la atención o curiosidad de las y los estudiantes, y facilitar que ellos resolviesen/satisficiesen algunas de sus necesidades.

Las ideas de Decroly fueron retomadas posteriormente por expertos en pedagogía y didáctica³ y sirvieron como base para dar origen a los llamados ejes generadores, los cuales superan ampliamente a los denominados “centros de interés”, porque son decodificadores de la realidad, multiparadigmáticos, permiten trabajar a partir de la multicausalidad y pueden reunir diferentes “centros de interés”, debido a que no solamente son interesantes o llamativos para las y los estudiantes, sino que también interesan a las y los profesores.

En la actualidad, de acuerdo con la pedagogía y la didáctica, los ejes generadores se erigen como una perspectiva clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje por poseer las siguientes fortalezas:

- Permiten una aproximación al conocimiento desde la globalidad y, a medida que se profundiza en el eje, ir reconociendo la particularidad, algo que se acomoda muy bien con la forma como aprenden los seres humanos (no sólo las y los estudiantes de primaria, ya se referenció en el capítulo 2 como las y los adolescentes se quejan de contenidos inconexos y que no entienden).
- Pueden por su globalidad ser analizados y trabajados de muchas formas y desde diferentes ámbitos del conocimiento (disciplinas), facilitando encuentros de integración que posibilitan diversas miradas a la realidad social.
- Proporcionan flexibilidad, porque no delimitan un camino por seguir, abriendo la posibilidad de analizar tanto lo local como lo nacional y lo global.
- Permiten además, estudiar conceptos básicos de las disciplinas sociales, creando mayor significación y comprensión en el conocimiento de la problemática social por parte de las y los estudiantes⁴.

- Facilitan el trabajo por conceptos, permitiendo la implementación en el aula de “ejemplos conceptuales” o “casos ejemplares”⁵, descargando el plan de estudios de la gran lista de temas que usualmente se manejan.

Los casos ejemplares posibilitan la integración de diversas áreas del conocimiento social, en el caso que se menciona en la nota de pie de página (esclavitud), es factible la indagación desde diversas visiones (la antropología, la historia, la geografía, la ética, etc.), dejando en un segundo plano las “miradas únicas” que son las que básicamente se han impulsado en el país.

- Posibilitan el estudio de problemas actuales y vitales para la humanidad (“retomando” los centros de interés) dentro de los cuales se pueden estructurar los conceptos básicos. Al adentrarse en la actualidad, los ejes permiten conectar el área de Ciencias Sociales con los intereses de las y los estudiantes, haciendo de su estudio algo interesante tanto para alumnos como para expertos en el área, ya que renuevan y dinamizan su quehacer pedagógico.

- Permiten trabajar en un sentido diacrónico, debido a que un problema o caso ejemplar se puede relacionar o contrastar con hechos similares, tanto pasados como presentes, evitando la linealidad o sincronía temporal que en la mayoría de los casos es lo que ha impedido llegar al estudio de la problemática social actual.

4.2.1.1 Criterios que deben cumplir los Ejes Generadores

Teniendo en cuenta los puntos anteriores, cuando el MEN pensó en la selección y elaboración de los ejes generadores que estructuran los presentes lineamientos, definió las características y criterios básicos que ellos deben cumplir para lograr una enseñanza comprensiva, activa, interesante y transformadora de la realidad social. Desde la perspectiva del área de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, dichas características y criterios son:

- Deben proyectarse con una visión de futuro, sin que esto implique que se deje a un lado la comprensión de su evolución histórica o el análisis de la realidad contextual en la que se desenvuelven las y los estudiantes.
- Posibilitan la coinvestigación en el aula (estudiantes y docentes), generándose un nuevo conocimiento que en la práctica debe orientarse para comprender, mejorar y transformar –si es necesario– la realidad del mundo en que se vive.
- Están enmarcados en una perspectiva crítica, que facilita, de manera obligatoria y primordial, el estudio de los problemas que en la actualidad afectan a la humanidad e impiden lograr una sociedad más justa y una humanización más digna.
- Permiten aprendizajes valiosos, facilitando la ilustración de las y los estudiantes respecto al modo de cambiar sus vidas y acceder a una nueva comprensión de la arqueología de su ser, teniendo en cuenta sus condiciones objetivas y subjetivas, sociales y personales.

² Jurjo Torres. Op. cit., pág. 38

³ Ver Jurjo Torres. Op. cit.; Joaquim Prats. Op. cit.; Pilar Benejam. Op. cit.

⁴ Por ejemplo, si en vez de estudiar todas las sociedades en donde ha existido la esclavitud con sus minucias y particularidades, se analiza en el aula, el concepto de esclavitud, lo que ello ha implicado para la humanidad, la connotación del ser esclavo a través de la historia y de la ética, si se contextualiza en el marco de los derechos humanos que son unos acuerdos mínimos de convivencia, se logrará promover actitudes de participación, compromiso, reflexión, solidaridad, criticidad en las y los estudiantes que asisten a los salones de clase.

⁵ Si continuamos con el ejemplo de la anterior cita, (la esclavitud), se escoge un solo caso o “ejemplo conceptual” de todas las sociedades en donde ella ha existido, facilitando así, revisar con mayor calma y profundidad los ítemes señalados sobre el concepto y contrastarlos con otros casos de poblaciones esclavizadas en diversos espacios y tiempos –estableciendo similitudes y diferencias–; ésta forma de trabajo, permite abandonar el recuento un tanto anecdótico y poco reflexivo sobre las diversas culturas, como hasta ahora se ha venido haciendo.

4.2. Fundamentación pedagógica de la orientación curricular para las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media

4.2.2 Las preguntas problematizadoras

Las preguntas problematizadoras como su nombre lo dice, son preguntas que plantean problemas con el fin, no sólo de atraer la atención de las y los estudiantes –porque se esbozan de forma llamativa o interesante–, sino que, su principal objetivo es fomentar la investigación constante y generar nuevos conocimientos en la clase. Podría decirse que ellas **son “motores” que impulsan la búsqueda y creación de un nuevo saber en el aula.**

Dichas preguntas ofrecen grandes beneficios tanto en el quehacer pedagógico de las y los docentes, como en las actividades que desarrollan y encauzan los aprendizajes que realizan las y los estudiantes, en el aula y fuera de ella. Las grandes fortalezas de ellas en el ámbito escolar son:

- Ayudan a limitar y estructurar los ejes generadores, que por su amplitud resultan extensos, lo cual permite a las y los profesores establecer hasta dónde llegar en una unidad o durante el año escolar.
- Facilitan la integración disciplinar, porque ellas no pueden resolverse desde un solo campo del conocimiento, sino que exigen ubicarlas en distintas perspectivas y en interacciones con varias disciplinas, para poder plantear alternativas abiertas de solución⁶.

Lo anterior implica, que las y los estudiantes se vean obligadas y obligados a manejar marcos teóricos, conceptos, procedimientos y destrezas de diversas áreas del conocimiento para comprender o solucionar las cuestiones y/o problemas planteados⁷.

- Son la puerta a nuevas preguntas, imposibles de determinar a priori, que surgen de forma particular y única en cada grupo donde se estudian; ellas son percibidas como “obstáculos para llegar a un lugar necesario” por el grupo que las afronta. El planteamiento de las preguntas problematizadoras nace de la necesidad de un “saber” que surge de las vivencias cotidianas y se contrasta con el saber científico que maneja el docente, el cual se va utilizando en la medida en que sea necesario.

- Permiten que las y los estudiantes adopten y construyan conocimientos más complejos y sus resultados deben someterse a la crítica de diversos tipos.

- Facilitan el ingreso de temas nunca antes abordados o sencillamente relegados por no corresponder claramente a ninguna asignatura, –las culturas juveniles, la construcción de sujetos, la problemática ambiental, etc.–, pero no por ello menos interesantes y válidos para la humanidad. En otras palabras, permiten que la escuela se acerque a la vida de los miembros que se forman y construyen en ella.

El estudiar problemas, entenderlos y buscar las posibles soluciones, no solamente implica que las y los estudiantes se involucren más y se sientan copartícipes de la construcción de su sociedad, sino que estimulan un pensamiento productivo, en cambio del reproductivo o memorístico que tradicionalmente ha promovido la escuela.

- **Posibilitan los conflictos o desequilibrios cognitivos.** Es importante recordar lo señalado en el capítulo 2, que sólo las cuestiones que pueden resultar interesantes, motivadoras y problemáticas para las personas, tienen posibilidades de generar conflictos cognitivos y, en consecuencia, aprendizajes.

- Promueven una evaluación integral, debido a que permite observar más y mejor los procesos que realizan y viven las y los estudiantes, a diferencia del “aprendizaje reproductivo” que tradicionalmente se ha tenido, el cual basaba la evaluación en los temas o contenidos.

Frente a este último punto es pertinente hacer varias aclaraciones: el trabajo por procesos⁸ no anula la enseñanza de conceptos fundamentales disciplinares y su posterior evaluación como en muchas ocasiones se ha hecho. Lo que debe tenerse muy claro y en cuenta, es que en su aplicación los procesos están referidos a unos conceptos fundamentales, los cuales necesariamente también se tienen que observar en la dinámica del aprendizaje; por tanto, lo que debe encontrarse es un equilibrio entre procesos versus conceptos fundamentales (entendidos aquí como contenidos y aclarados posteriormente en el numeral 4.2.3.1.).

Una muy buena opción para lograr dicho equilibrio, es la adopción de un enfoque de enseñanza problémica; a continuación se señalan dos situaciones:

- En primer lugar, cuando se trabaja con un problema, no sólo se deben observar los procesos psicológicos involucrados, sino que éstos deben estar circunscritos a unos conceptos fundamentales, que en nuestro caso se remiten concretamente a las Ciencias Sociales.

Por ejemplo, “en un problema como la pobreza deben observarse procesos tales como contrastar, clarificar (clases sociales, salarios, etc.); disociar factores, construcciones narrativas (agentes, escenarios, dramas, etc.); símbolos, etc.”⁹.

Es decir, lo importante no es sólo clasificar, seleccionar, agrupar, etc., lo importante es lo que se clasifica, lo que se contrasta. En otras palabras, el objetivo fundamental, tanto del trabajo de clase como de las tareas escolares, es potencializar esos procesos, aplicándolos a problemas y conceptos concretos que se hayan seleccionado de las Ciencias Sociales.

- Un segundo caso en el que se puede alcanzar este “equilibrio”, se da en el momento en el que las y los estudiantes deben resolver un problema social, el cual por su naturaleza, obviamente es multicausal. Una posible “búsqueda de solución” a este problema, exigirá que las y los estudiantes recurran a diferentes metodologías y estructuras conceptuales disciplinares, en las cuales necesariamente se movilizan procesos psicológicos.

Jairo Gómez dice: “el problema radica en que el profesor debe crear las condiciones pedagógicas para que dichas metodologías y conceptos tengan un horizonte psicológico claro, esto es que haya posibilidades de suscitar conflictos sociocognitivos, reformulación de preterías, confrontación de subjetividades e intenciones. La comprensión de las relaciones entre los distintos saberes y la sociedad promoverá así mismo la activación y afianzamiento de los principales procesos de aprendizaje”¹⁰.

Finalmente, hay que agregar que la metodología de resolución de problemas permite de manera clara el trabajo por procesos, basados en conceptos disciplinares particulares.

Es importante agregar, además de los aspectos ya señalados, que en la actualidad existen numerosas propuestas en Ciencias Sociales que corroboran como a través de un enfoque problémico, se pueden aprender procesos, referidos a nociones y conceptos sociales.

Al respecto, Gómez en su libro describe tres ejemplos donde señala situaciones problemáticas referidas a las Ciencias Sociales y la forma como se pueden abordar por estudiantes y profesores; dichos comentarios se reproducen en el cuadro siguiente:

- La actividad que propone Carretero (1989) donde se caracteriza un país hipotético desde diversas dimensiones: económica, social, política e histórica, geográfica, etc., con una información precisa. Enseguida se le señala a los estudiantes algunos problemas que el país tuvo (históricos) emigraciones en un determinado año, (económicos) recesiones, (sociales) revueltas populares, etc. La idea es que el estudiante analice cuidadosamente la información proporcionada y suministre una explicación sobre las causas de dichos eventos.
- Otra forma es planteando a los estudiantes una situación hipotética en donde, por ejemplo, el curso ha ido a una excursión al mar y el barco ha naufragado y ellos quedan abandonados en una isla (como en la novela de William Golding "el señor de las moscas"). Ellos tienen que proponer formas y procedimientos de organización social en la isla: relaciones económicas, división del trabajo, dispositivos de autoridad y justicia, normas, sanciones, etc. La idea es que los estudiantes movilicen todas sus formas de representación social y sus nociones sociales en la solución de problemas concretos que el "juego" va desarrollando.
- Una tercera modalidad es a partir de propuestas de problemas hipotéticos: los estudiantes recogen abundante información, por ejemplo sobre un período histórico determinado (necesidad que surgió de ellos mismos) y se realiza un análisis y síntesis profundo de dicha información. Entonces el profesor propone un cambio o alteración profunda en la realización de un hecho social o histórico (por ejemplo qué hubiera ocurrido si hubiéramos perdido la batalla de Boyacá o Napoleón hubiera ganado Waterloo o no hubieran asesinado a Jorge Eliecer Gaitán, o cómo se afectaría la economía y cómo hubiera sido el desarrollo socioeconómico del país si la capital hubiera sido siempre Barranquilla o Cartagena. El objetivo es que el estudiante con la información disponible movilice sus procesos psicológicos (clasificar, disociar factores, motivación, empatía, etc.) en la resolución de estos problemas sociales hipotéticos.

Tomado de Jairo Gómez
El concepto de competencia, una mirada interdisciplinar.

4.2.1.1 Características de las preguntas problematizadoras

Es importante aclarar que el solo hecho de preguntar o preguntarse no necesariamente hace referencia a un enfoque problematizador y muchos menos puede llevar a pensar que por ello se está promoviendo y generando nuevas perspectivas de conocimiento significativo en las y los estudiantes. Con esto se quiere decir que no toda pregunta es problematizadora, ni abre nuevas dimensiones del conocimiento.

El MEN es consciente que muchas serán las preguntas que surgirán en el aula por parte de docentes y estudiantes al implementar estos lineamientos, y tratando de aclarar el panorama, a continuación señala las características que debe tener una pregunta para ser

problematizadora y que por supuesto, fueron tenidas en cuenta para plantear las del ejemplo de la malla curricular.

- Deben ser abiertas, es decir, que las preguntas no se pueden responder con un sí o un no, ellas deben permitir la búsqueda de nuevos conocimientos.
- Abren a nuevas perspectivas de investigación, por que generan preguntas no previstas.
- Deben permitir identificar, comprender y organizar los conceptos básicos de las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales, dando una visión holística e integradora del conocimiento social.
- Pueden plantearse de diversas formas y propiciar las conexiones dentro de una disciplina y con otras disciplinas.
- Deben estar al alcance de las y los estudiantes en relación con el grado y el nivel de desarrollo cognitivo.
- Pueden conectarse con los intereses y la vida cotidiana de las y los estudiantes.
- Deben ser interesantes y motivadoras para estudiantes y docentes.
- Tienen un fuerte componente centrífugo, es decir, cada una de ellas genera perspectivas y problemas alternos.
- Introducen el riesgo y la incertidumbre al abrirse a una elección entre diferentes posibilidades de resolución, mostrando que en el campo social, no hay verdades absolutas o acabadas.
- Dan prioridad a la “simulación” (creación de escenarios) de situaciones o comportamientos de investigación en Ciencias Sociales.
- Tienen un carácter de sugerencia abierto, lo cual genera una situación de tensión creativa.
- Determinan la complejidad que cada eje debe tener para un grado o proyecto específico.
- Abren alternativas para centrar las actividades y posibilitar la obtención de las distintas competencias, resultados disciplinares y propósitos de las Ciencias Sociales.
- Permiten clarificar los procesos de adquisición de mayores niveles de competencia, a través de actividades de exploración, ensayo, reflexión, retroalimentación, para llegar al dominio esperado.
- Posibilitan la evaluación continua de estudiantes y docentes.

⁶ Carlos Vasco. Op. cit., pág. 2

⁷ Un ejemplo claro sería la búsqueda de nuevas fuentes de energía. Desde la física una alternativa muy tentadora es la energía nuclear, pero un análisis detallado de ella, haría que se sopesaran argumentos de contaminación, costos, preservación del ambiente y la vida humana, etc., donde intervienen campos como la ecología, la ética, la economía, etc., que podrían transformar la decisión inicial. Además, este tipo de reflexiones o cuestionamientos permiten la toma de posiciones en la población estudiantil porque se enfrenta a decidir qué se debe priorizar, en este caso ¿la energía nuclear, versus, prolongación de la vida en la tierra?

⁸ El trabajo por procesos no pondera exclusivamente los resultados, sino que permite observar detenidamente el nivel de avance y/o las dificultades que presentan las y los estudiantes en la asimilación de conceptos; esta metodología permite ver en detalle los diversos momentos por los que pasan las y los educandos en su dinámica de aprendizaje.

⁹ Jairo Gómez: “El concepto de competencia, una mirada interdisciplinar. Vol. 2”. Socolpe, Alejandría Libros, 2002

¹⁰ Ibídem.

4.2. Fundamentación pedagógica de la orientación curricular para las

Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media

4.2.3 La selección de los ámbitos conceptuales en Ciencias Sociales

Se ha denominado ámbitos conceptuales en esta propuesta curricular, a la dimensión donde se agrupan varios conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales, que ayudan a investigar y “resolver” las preguntas problematizadoras. Sin embargo, consolidar una selección de conceptos fundamentales en Ciencias Sociales para implementar el área en la Educación Básica y Media es un reto ambicioso, pero no imposible de asumir.

Después de la Segunda Guerra Mundial, es recurrente encontrar en la literatura científica curricular la permanente polémica sobre qué enseñar y cuándo enseñarlo, discusiones que al referirse al ámbito escolar giran concretamente en torno a dos vertientes:

- La lógica interna de las disciplinas.
- La psicología, que pone su acento en los requisitos y condiciones mediante los cuales el conocimiento es reconstruido en los aprendizajes escolares.

Estas vertientes al final sólo ofrecen sugerencias interesantes, aunque claramente insuficientes para la planificación de los conceptos y contenidos en un currículo escolar; al respecto es importante recordar: “De la bibliografía básica que hemos manejado, condensada al final, se deduce que del nivel de desarrollo de la investigación educativa sobre organización y secuencia de contenidos sólo pueden extraerse o bien útiles generalizaciones sobre estructuración de contenidos de un área o bien alguna valiosa sugerencia sobre la regulación de procesos de aprendizaje en tramos cortos de enseñanza (estructura interna de una unidad didáctica, desarrollo de actividades en una sesión de clase, etcétera). En suma, este tipo de generalizaciones y sugerencias tienen un valor limitado en la medida que de ellas no puede inferirse la existencia de criterios normativos que determinen estrictamente la toma de decisiones sobre el qué y cuándo enseñar, sobre la selección de contenidos y su secuencia”.¹¹

Este juicio global sobre la organización y selección de contenidos escolares, es aún más complicado, cuando se aplica a las Ciencias Sociales, debido a que en la actualidad estas disciplinas no disponen de una referencia disciplinar común y por tanto carecen de un consenso conceptualmente elaborado y universalmente aceptado, que determine qué es lo que debe saber y qué es lo que se debe enseñar, en su campo para la educación Básica y Media.

Muchos teóricos y expertos en currículos escolares para el área de Ciencias Sociales señalan esta dificultad: “Existen, en efecto, algunos problemas adicionales en el caso de las Ciencias Sociales. Para empezar, parece más que difícil establecer sólidamente una explicación sobre la estructura interna común a un conjunto tan diverso de disciplinas académicas. No puede extrañar que las reflexiones sobre “lo básico” de cada una o del conjunto de ellas sean inexistentes o muy discutibles. Así pues, en este momento no se puede ir más allá de considerar a las Ciencias Sociales como un elenco de tradiciones y estilos de pensamiento que poseen diversos grados de comprobación empírica y de formalización teórica, y que se configuran internamente como conjuntos de conceptos y procedimientos múltiples y difusos. De ello se deduce que sólo aproximativamente se puedan indicar qué ideas son más importantes que otras, decisión ésta que no sólo comporta razonamiento epistemológico sino también juicio de valor.”¹²

Si la dimensión lógica no es argumento suficiente para la organización y secuencia de unos contenidos, algo similar ocurre cuando se acude al dominio psicológico, debido a que en muchos casos el aprendizaje del mundo social y la comprensión de gran número de conceptos fundamentales de las disciplinas sociales requieren de un pensamiento formal, y las y los estudiantes de la Educación Básica y Media no siempre lo han alcanzado.¹³

Debido a estas dificultades, la tarea de seleccionar unos conceptos fundamentales que orienten la enseñanza del área de Ciencias Sociales es una labor compleja, la cual puede ser discutida desde distintos sectores con una pregunta sencilla: ¿por qué se seleccionaron esos y no otros?

El MEN es consciente de esta situación y por ello al establecer estos lineamientos ha tenido en cuenta los contenidos claves, los conceptos comunes de las Ciencias Sociales¹⁴, que pueden orientar o facilitar la consecución de los objetivos establecidos para el área en la Educación Básica y Media (definidos claramente en el capítulo 2, bajo las especificaciones de la Constitución y la Ley General).

Los conceptos en su conjunto, permitirán a las y los estudiantes percibir la complejidad y problemática del mundo en que viven y se realizan los distintos tipos de sociedades¹⁵. En otras palabras, tanto la selección de los ejes (temáticas) como la de los conceptos que conforman los ámbitos conceptuales de estos lineamientos, corresponde a la funcionalidad social que ellos tienen, a los aportes que pueden ofrecer para un mejor conocimiento (pasado-presente) y actuación en el mundo social por parte de las y los estudiantes.

Así pues, la dimensión social del conocimiento aparece como una norma general de esta selección, que al mismo tiempo los ordena con relación a los niveles de comprensión que tienen los educandos.

Además, se ha intentado insistir en aquellos saberes y conceptos –aunque pocos por la falta de unidad de criterios– relevantes y básicos para la comunidad científica social, tanto a nivel conceptual (espacio, tiempo, Estado) como didáctico (la tensión: conflicto/cambio, igualdad/ desigualdad, etc.); de modo que las y los estudiantes durante los procesos de aprendizaje que efectúan, interactúen y relacionen en el aula, la lógica científica, los preconceptos y el saber que se genera en la coinvestigación.

Partiendo de los anteriores puntos, los ámbitos conceptuales, y por ende los conceptos fundamentales, se seleccionaron bajo los siguientes criterios:

- Pueden y deben ser abordados o enjuiciados desde diversas Ciencias Sociales.
- Deben estar acorde con los procesos del desarrollo psicogenético de las y los estudiantes, al igual que las competencias.
- Facilitan miradas alternas sobre la realidad, para propiciar transformaciones en todo aquello que impida el desarrollo del individuo y la sociedad.
- Deben permitir desarrollar un proceso de interrelación y complejidad creciente, para ir acercándose al pensamiento formal propio de la comprensión científica de la sociedad.

Aunque la mayor parte de los científicos sociales aceptan estas ideas¹⁶, surgen muchos desacuerdos al seleccionar los conceptos fundamentales, ya que ello implica una interpretación de la sociedad, sus problemas y sus valores. Sin embargo, dado que se trata de una tarea pedagógica, al plantearlos, hay que considerar principalmente su coherencia, teniendo en cuenta los principios en que se basan y su capacidad para mejorar la interpretación de la realidad social.

El área de Ciencias Sociales no sólo debe considerar los procesos epistemológicos y los cambios conceptuales propios de las disciplinas, sino que debe analizar la problemática sociocultural en situaciones históricas particulares; por ello la enseñanza del área en la actualidad debe incluir en sus temáticas los cambios locales, nacionales y globales, para que tengan funcionalidad, pertinencia y vigencia social.

“Nuestros jóvenes están inmersos en una cultura posmoderna en la que los medios electrónicos, han posibilitado una revolución en la combinación de la imagen y el sonido permitiendo que a través de la televisión, el cine, el Internet y la música, se de una discontinuidad y yuxtaposición de objetos, situaciones, tiempos y lugares, que afectan sus sensibilidades, estructuras de pensamiento, como elementos esenciales para crear su propia imagen del mundo”¹⁷.

Recogiendo diversos planteamientos, el MEN considera como conceptos claves o fundamentales –tanto en las disciplinas como en la organización didáctica– para abordar la enseñanza del área de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, los siguientes:

TEMÁTICAS DE LOS EJES GENERADORES	DISCIPLINAS MÁS RELEVANTES	CONCEPTOS FUNDAMENTALES DISCIPLINARES Y ORGANIZADORES DIDÁCTICOS*
La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad (eje 1)	<i>Antropología</i> , derecho, historia, sociología, psicología, demografía, geografía, economía	Espacio, tiempo, etnia, sujeto, familia, población, comunidad, producción, poder; <i>similitud-diferencia</i> , <i>conflicto de valores-creencias</i> *
Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos (eje2)	<i>Ciencia Política</i> , derecho, sociología, ética, filosofía, geografía	Espacio, tiempo, sujeto, sociedad, Estado, poder, justicia, ética, comportamientos sociales; <i>conflicto-acuerdo</i> *
La conservación del ambiente (eje 3)	<i>Ecología</i> , geografía, economía, historia, demografía, sociología	Espacio, tiempo, sociedad, población, comunidad, producción, desarrollo; <i>continuidad-cambio</i> *
Las desigualdades socioeconómicas (eje 4)	<i>Economía</i> , geografía, historia, ciencia política, demografía	Producción, espacio, tiempo, sociedad, sujeto, comunidad; <i>identidad-alteridad</i> *
Nuestro planeta tierra, casa común de la humanidad (eje 5)	<i>Geografía</i> , economía, historia, demografía, ecología, ciencias políticas	Espacio, tiempo, sociedad, comunidad, familia, sujeto; "códigos integradores": ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento; <i>conflicto-cambio</i> *
Identidad y memoria colectiva (eje 6)	<i>Historia</i> , antropología, geografía, ciencia política, economía, sociología, demografía	Tiempo, espacio, memoria, cultura, sociedad, familia, sujeto; "códigos integradores": ideológicos, jurídicos éticos, de comportamiento; <i>continuidad-cambio e identidad-alteridad</i> *
El saber cultural: posibilidades y riesgos (eje 7)	<i>Comunicación social</i> , sociología, geografía, historia, demografía, antropología	Espacio, tiempo, tecnología, ciencia, ecología, desarrollo y progreso, sociedad, comunidad, familia; <i>interrelación-comunicación</i> *
Conflicto y cambio social (eje 8)	<i>Ciencia política</i> , historia, derecho, geografía, sociología	Espacio, tiempo, organización, poder, Estado, nación; "códigos integradores": ideológicos, jurídicos éticos, de comportamiento; <i>conflicto-acuerdo</i> *

No existe en realidad un marco normativo que justifique con pleno rigor la anterior selección, esta propuesta se mueve en el terreno de las posiciones pragmáticas, donde se combinan los aportes de las disciplinas con elementos didácticos para conformar un cuerpo de conocimiento social enseñable.

No se dividió horizontalmente la columna de disciplinas porque en general todas ellas pueden entrar en cualquier momento; las que se referenciaron frente a cada eje, sencillamente son las que se ven con mayor presencia en él, y en la espiralidad.

Del mismo modo, los contenidos señalados son los que se evidencian en primera instancia cuando se revisa el eje; esto no indica que los que aparecen señalados sean los únicos que deben ser enseñados¹⁸. Sin embargo, la selección hecha en el cuadro tampoco es arbitraria o corresponde a elementos fortuitos, estos conceptos fundamentales (disciplinarios y didácticos) gozan ya de un relativo consenso, el cual se está generando a nivel mundial¹⁹, hecho que se puede constatar al revisar los enfoques adoptados en trabajos nacionales y de diversos países²⁰.

En el ámbito disciplinar los conceptos recurrentes son tiempo, espacio, sujeto, familia, sociedad, Estado, poder, entre otros; y en el plano didáctico son núcleos organizadores los conceptos de similitud-diferencia, continuidad-cambio, conflicto-acuerdo, conflicto de

valores y creencias, interrelación-comunicación, identidad-alteridad, entre otras²¹.

Los denominados “códigos integradores” se refieren a: “aquellos discursos, textos y texturas que sirven para interpretar como un todo la sociedad en su conjunto con miras a su integración, pero ejercidos desde posiciones de etnia, de género, de grupo o de clase para articular al conjunto de la sociedad según intereses y visiones determinadas”²².

Los códigos integradores están compuestos básicamente por los siguientes tres rubros²³:



“La relación de todas estas dimensiones con la organización de una sociedad y, en particular, con el cultivo de esa obra de arte que es una democracia saltan a la vista: en Colombia buena parte de las dolencias históricas podría resumirse a una deficiencia, ya secular, en la organización de estos códigos, los cuales, por demás, suelen darse como ‘naturales’, cuando, se sabe, se trata de construcciones muy elaboradas en los procesos de civilización”²⁴.

Como se puede observar, en la actualidad diversas investigaciones muestran que el saber reconstruido en el aula, –típico de las Ciencias Sociales–, consiste ante todo en poseer y manejar redes o sistemas jerarquizados de conceptos-competencias que sirven para afrontar los problemas en este campo; además, debe posibilitar el construirse como sujeto y ciudadano de derechos y deberes, contribuyendo a la realización de sí mismos y de la sociedad.

4.2.3.1 Los contenidos en el área de Ciencias Sociales

Es probable que se tienda a reducir o asimilar los ámbitos conceptuales y sus conceptos fundamentales a lo que usualmente se ha denominado “temas” o “contenidos”; sin embargo, debe aclararse que no debe caerse en este equívoco, debido a que los ámbitos conceptuales pueden contener varios conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales, los cuales, por supuesto, se trabajan en el aula a través de temas y contenidos.

Hasta este momento los términos “temas” y “contenidos” se han manejado como sinónimos, no porque el MEN piense que son lo mismo, sino por la tradición de similitud y afinidad con que han sido trabajados en el campo educativo.

El concepto de “contenido” tradicionalmente ha sido visto con un sentido o carácter estático. Sin embargo, esto no es cierto y en la actualidad se pueden establecer cuatro interpretaciones de dicho concepto²⁵:

a. Desde el campo pedagógico, que identifica los contenidos como el conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones, interacciones individuales y sociales que se realizan y forjan en el proceso educativo.

b. Desde una visión científica, que considera los contenidos como funciones que actúan y delimitan un campo; es decir, “como direcciones que delimitan el campo en el que ellas actúan”²⁶.

c. En el campo funcional, los contenidos se establecen como el resultado de la relación, entre lo que se desea enseñar y el conjunto de relaciones orientadas a desarrollar óptimamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Desde esta perspectiva de relaciones funcionales, deben establecerse claramente las interconexiones didáctico-pedagógicas que las y los docentes planteen para dichos procesos, respetando la sustantividad de cada una de las Ciencias Sociales, ya que sin ella las relaciones tendrían un carácter vacío.

d. La cuarta se refiere a la consideración del contenido como un elemento central para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, que crea diversas “rutinas perceptivas” o “esquemas de percepción” (esquemas de percepción que condicionan y conforman el objeto percibido).

Es importante aclarar que el concepto de contenido usado por el MEN en este apartado no se refiere al concepto tradicional, sino que hace referencia a un sentido más amplio y adopta la definición citada en el campo pedagógico.

Por lo tanto, los contenidos no son un listado de temas; su acepción hace referencia a un conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones e interacciones individuales y sociales que se evidencian en las competencias que se deben alcanzar dentro del proceso educativo.

Actualmente, se habla de cuatro grandes tipos de contenidos, asimilables a las cuatro competencias, que el MEN propone se deben promover desde las Ciencias Sociales²⁷:

- 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.

Aunque la selección de los problemas, conceptos y “contenidos” en Ciencias Sociales presenta inconvenientes de difícil solución –para su enseñanza en la Educación Básica y Media–, parece existir un cierto consenso en cuanto a que la solución de los problemas que deben enseñarse no puede ser resultado de una simple agregación o suma de temas o contenidos (entendidos en su acepción tradicional).

Como ya se dijo, el problema de fondo radica en que las Ciencias Sociales, aunque plantean problemas comunes, no tienen hoy por hoy un conjunto estructurado y sistémico de paradigmas compatibles; por ello, fue necesario seleccionar unos conceptos disciplinares y unos organizadores didácticos, para conformar, con miras a alcanzar los objetivos planteados para el área, por la Constitución y la Ley, un cuerpo de conocimiento social susceptible de ser enseñado y aprendido, al menos desde una didáctica compatible con los problemas del actual conocimiento social.

4.2.3.2 Pautas de secuencia en los ámbitos conceptuales y contenidos para el área de Ciencias Sociales

Para hacer un manejo didáctico y coherente de la enseñanza del área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media se diseñaron diversas pautas, sintetizadas en la gráfica No. 2, la cual se materializa de forma concreta en el ejemplo de la malla curricular.

En primera instancia, se seleccionaron cinco grandes referentes: Nivel Cognitivo, Vivencias o Experiencias, Manejo de Conceptos, Perspectiva Temporal y Tiempo Histórico, que permanecen durante todo el proceso educativo. En torno a ellos, se estableció la secuencia conceptual del área, y se indica de forma aproximativa, de donde se parte y a donde se espera llegar.

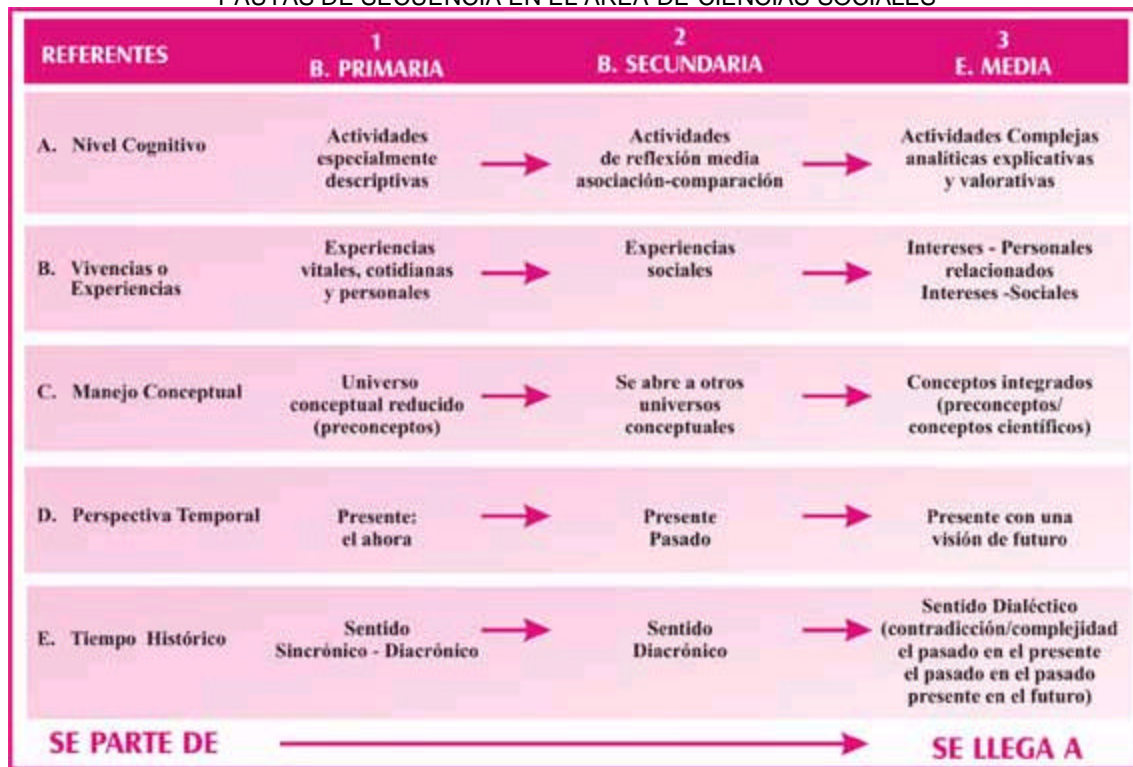
La columna señalada con el número uno, corresponde a la Básica Primaria, la número dos a la Básica Secundaria, y la tres para la Educación Media.

La gráfica presenta una secuencia horizontal, que identifica la forma como se maneja y complejiza la espiralidad en cada uno de los niveles educativos, teniendo siempre presente el nivel o desarrollo cognitivo de las y los estudiantes.

Es importante recordar señalar, que el desarrollo cognitivo de los educandos no es lineal, ni igual para todos.

Por tanto, la secuencia que se señala, tiene un carácter aproximativo y laxo; básicamente se hace como un ejercicio que evidencia la forma como los ámbitos conceptuales y los contenidos se complejizan a medida que se avanza en el proceso de enseñanza.

Gráfica 2
PAUTAS DE SECUENCIA EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES



Los cinco referentes dominantes establecidos para la secuencia conceptual en el área, se pueden concretar así:

- En el literal A, domina la secuencia en función de la complejidad que parte de actividades especialmente descriptivas pasando a reflexiones y comprensiones de mayor nivel, tratando de manejar en la educación Media explicaciones complejas y analíticas.
- En el literal B, se refiere a las vivencias, prima la secuencia que parte de lo ya conocido para abordar lo desconocido; en la Básica Primaria inicia desde sus experiencias más cercanas para ampliar su visión sobre otros (Básica Secundaria y Media), lo que implica una ordenación temática en la que unos contenidos pueden ser requisito para comprender los posteriores.
- En el literal C, predomina una secuencia integrada. Se parte de los preconceptos en todos los niveles y a medida que se desarrolla el proceso educativo la integración es mayor. En esta dinámica, los métodos y procedimientos propios de cada disciplina se respetan a pesar de la articulación o integración en el ámbito conceptual.
- En el referente perspectiva temporal, pre-domina la secuencia: pasado-presente-futuro. Esta secuencia es ideal desarrollarla a partir de la realidad contextual, y aunque en la gráfica se señala un énfasis específico para la educación Básica o en la Media, no es estricto; la división se hizo, por la dificultad constante que encuentran las y los estudiantes para comprender los hechos ocurridos en tiempos y espacio lejanos. Es importante fortalecer la tensión entre pasado-presente-futuro en un sentido dialéctico para construir una conciencia histórica en los educandos (literal D).
- En cuanto al tiempo histórico, los fenómenos se estudian con un predominio diacrónico, donde las y los niños parten de secuencias

sincrónicas, hasta llegar a manejar los acontecimientos sociales en un sentido diacrónico que es más complejo (literal E).

Toda la estructura curricular maneja una secuencia en espiral, de modo que los contenidos aparecen recurrentemente a lo largo de la etapa analizados desde diferentes perspectivas, grado de profundidad y distinto planteamiento disciplinar.

¹¹ Raimundo Cuesta F., y otros: "Propuestas de secuencia Ciencias Sociales, geografía e historia". Ministerio de Educación y Ciencia. Ed. Española, Madrid 1993, Propuesta B, (Grupo Cronos), pág. 118

¹² Ibídem

¹³ Además la porosidad e indeterminación conceptual de las Ciencias Sociales, también dificulta el intentar ejercer un pensamiento formal.

¹⁴ Como ya se expuso iniciando este numeral, al no disponer las Ciencias Sociales de un paradigma común, se ha recurrido a la didáctica y la pedagogía, como mediadoras, para seleccionar unos conceptos claves e integradores, que de manera conjunta permiten estructurar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media (ver página 68).

¹⁵ Por supuesto, si las y los docentes encuentran que hay otros conceptos que pueden ayudarle mejor a alcanzar los objetivos del área, deberá ingresarlos a su actividad diaria, para obtener mejores niveles de calidad educativa.

¹⁶ Taba, Gross, Blyth, Fisher, el grupo Cronos, etc.

¹⁷ Raquel Pulgarín y otros: "Necesidades, sentido histórico y tareas en la formación en Ciencias Sociales en el contexto escolar antioqueño". Mesa de Trabajo de Ciencias Sociales del departamento de Antioquia. Op. cit.

¹⁸ Ver cita 15

¹⁹ Es probable que este consenso se esté dando porque se han seleccionado unos objetivos o fines similares que se deben alcanzar en la enseñanza de las Ciencias Sociales para la Educación primaria y secundaria en diversos países, como se estableció en el capítulo 2.

²⁰ A nivel nacional encontramos trabajos como el de Gabriel Restrepo: "Propuesta curricular para la Educación Media". Op. cit.; y el de la Mesa de Trabajo de Ciencias Sociales del departamento de Antioquia. Op. cit.; y a nivel internacional trabajos de autores como Taba, Gross, Blyth, Fisher, y el grupo Cronos.

²¹ Benejam y Joaquim Pagès: "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria". Ed Horizonte, Barcelona 1995, pág. 78

²² Gabriel Restrepo y otros: "Orientaciones Curriculares para Ciencias Sociales en Educación Media". Op. cit., pág 37

²³ Ibídem.

²⁴ Ibídem.

²⁵ Joaquim Prats. Op. cit., pág. 2

²⁶ Ibídem.

²⁷ Pilar Benejam y Joaquim Prats. Op. cit.

4.2. Fundamentación pedagógica de la orientación curricular para las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media

4.2.4 Hacia un desarrollo por competencias

Establecer una educación por competencias, conlleva a que hagamos las siguientes reflexiones:

4.2.4.1 Los planteamientos oficiales

El MEN y el ICFES, recogiendo los parámetros de acción establecidos por la Ley General de Educación, las directrices de los Lineamientos generales de procesos curriculares, el decreto 1860, y siendo conscientes de las exigencias de tipo económico, social, político, cultural, propias del mundo globalizado que reclama una alta calidad educativa, propusieron un replanteamiento del quehacer educativo y publicaron en 1999 la Propuesta General para el nuevo examen de Estado (Evaluación por Competencias) que, como es obvio, tuvo repercusiones en la Educación Básica y Media.

Las justificaciones eran claras:

- La obsolescencia de la simple capacidad de recoger y reproducir información ante la generación masiva y creciente de la misma; el impacto que ejercen los medios masivos de comunicación, lo cual exige desarrollar “la competencia para comprender, generar y transformar la información en conocimiento, y la competencia para sostener con justificaciones de peso el valor de la verdad (veracidad de lo creado)”²⁸.
- La necesidad de priorizar los principios de calidad, equidad y reconocimiento de la diversidad en la educación y en los procesos educativos del país, como prácticas que pueden generar transformaciones de carácter social y cultural.
- Equidad como “el establecer condiciones de juego claras para todos y cada uno de los evaluados, señalando con anticipación las exigencias que se harán durante el proceso de evaluación y la explicitación de los presupuestos teóricos-conceptuales de la evaluación e interpretación de la misma”²⁹.
- Diversidad al afrontar una flexibilización en la estructura de la evaluación y en las opciones que tendrá el estudiante para elegir diferentes pruebas de acuerdo con sus intereses y competencias, para asumir campos problematizadores.
- Calidad porque la nueva evaluación “debe servir como criterio de autoevaluación y retroalimentación para las instituciones de educación básica y media, en el contexto de los lineamientos generales curriculares, la flexibilidad curricular, la diversidad cultural ... y pueden constituirse como el instrumento para el desarrollo de investigaciones y estudios de carácter cultural, social y educativo”³⁰.

Es igualmente claro el objeto de tal tipo de evaluación: establecer “las competencias de los estudiantes en contextos disciplinares e interdisciplinares...entendiendo competencias como un saber hacer en contexto... circunscritas a las acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo que el estudiante pone en juego en cada uno de los contextos disciplinares, que hacen referencia al conjunto móvil de conceptos, teorías, historia epistemológica, ámbitos y ejes articuladores, reglas de acción y procedimientos específicos que corresponden a un área determinada”³¹.

La propuesta evaluativa para el área de Ciencias Sociales critica el excesivo énfasis en temas, y el poco acercamiento de los programas a la cotidianidad de la escuela; invita a “privilegiar el análisis y la crítica de los conocimientos y fenómenos sociales reconociendo e involucrando la complejidad social y cultural”³².

Además, concibe las Ciencias Sociales “como ciencias de la comprensión cuyo carácter hermenéutico constituye la base de la investigación de las relaciones establecidas por el hombre en su situación histórica, y de las construcciones teóricas elaboradas en torno a ellas... son pues ciencias de la discusión ya que la interpretación que realizan sobre los contextos sociales, a partir de diversas interacciones, se desarrolla a través de la confrontación argumentada de los saberes, de los contextos específicos y, en general, de los diversos sentidos que circulan en la vida social. Este diálogo supone un proceso argumentativo que permite al hombre participar en la construcción de la sociedad... en este proceso de significación y construcción de sentido mediado por la relación intersubjetiva, cada actor social pone en juego sus competencias”³³.

4.2.4.2 El problema de las competencias

Dado que el sistema evaluativo determina en definitiva (y con más eficiencia que las disposiciones legales o las teorías pedagógicas) el qué y el cómo se aprende, es factible que a partir del Examen de Estado implementado por el ICFES, se construyan en el país currículos por competencias.

¿Cuál es la postura de los Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales frente a esta posibilidad?

Antes de llegar a una respuesta y aprovechando que las Ciencias Sociales son denominadas ciencias de la discusión, es importante reflexionar sobre el “concepto de competencia” para llegar a consensos.

Desde de la perspectiva que manejan los lineamientos hay dos problemas básicos por resolver: uno, la caracterización y validación teórica de las competencias; dos, su uso, tal como está planteado para el sistema evaluativo del país.

Aunque existen referencias en la filosofía griega (Aristóteles, Platón y Sofistas) y en el saber popular de todos los tiempos, académicamente el concepto de competencias aparece con la Lingüística de la mano de Chomsky en los 60, en torno a los actos del lenguaje competente; posteriormente fue difundido y replanteado por la sociología y utilizado en distintas reformas, sobre todo de tipo laboral³⁴.

Luego, el término se adoptó y asumió en el sentido de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en las reformas educativas de España y algunos países iberoamericanos donde empezó a confrontarse con la psicología cognitiva y la pedagogía.

En Colombia, el concepto de “competencias” empieza a usarse referido a la calidad educativa, y se concreta con su inclusión en los exámenes de Estado del ICFES.

Sin embargo, aún no es clara su justificación, ni la explicación de cómo influyen las Ciencias Sociales escolares en las competencias sociales que requiere la formación de ciudadanos proactivos; y tampoco es clara la justificación teórica y coherente del término³⁵.

La cuestión de fondo es ¿cómo se pasa del saber social (prejuicios, preconcepciones, deseos, intenciones, intereses, creencias, cosmovisiones), al saber disciplinar de las Ciencias Sociales, y más exactamente a las competencias sociales en el contexto escolar? Competencias sociales que se aplican constantemente tanto en el ámbito disciplinar (en la escuela) como en la cotidianidad.

Es preciso reconocer que aún persiste una deficiente argumentación teórica del término competencia “como un saber reconocido socialmente” y es aún mayor si se habla de competencia social.

Los primeros indicios de competencia social, surgen con Thorndike que habló de inteligencia social (separada de los objetos físicos y concretos) definida “como la capacidad de comprender y manejar a las personas”; luego los aportes de Guilford cuando ampliaron el concepto de “inteligencia social” al de “contenidos comportamentales” donde ingresan los sentimientos, móviles, pensamientos, intenciones, que puedan afectar la conducta social del individuo.

Posteriormente, aparecen los estudios derivados de las escuelas piagetianas, que enfatizaron que el conocimiento social es en parte genético y en parte elaborado; los aportes realizados por las escuelas vigotskianas sostienen que en el desarrollo de la inteligencia social, la parte fundamental es el trabajo de socialización entre pares que se da en las interacciones humanas con el apoyo del profesor.

Todas estas revisiones permiten visualizar que el concepto de conocimiento competente a nivel social no es aún tan claro, no sólo porque no puede ubicarse simplemente en un tipo de habilidad especial de los sujetos, sino y sobre todo, debido a las desigualdades que experimentan las personas para contar con las experiencias y recursos necesarios para el desarrollo de sus posibilidades latentes³⁶.

Por otra parte, es conveniente superar la evaluación por competencias centradas en la parte cognitiva y hermenéutica, debido a que se pueden soslayar muchas de las posibilidades existentes en las personas y, por otro lado, porque quedarse sólo en los aspectos cognitivos y hermenéuticos, margina muchas de las preocupaciones acuciantes de las Ciencias Sociales.

Una de las críticas más fuertes que surgen en este momento, es que las instituciones educativas no han afrontado sistemáticamente una enseñanza que permita a los estudiantes afrontar eficazmente las tres competencias propuestas por el ICFES, y mucho menos, con la enorme multiplicidad de suboperaciones y subcompetencias que ellas implican³⁷.

4.2.4.3 La postura de los Lineamientos de Ciencias Sociales

Partiendo de lo anteriormente analizado, los presentes lineamientos plantean que la necesidad de desarrollar competencias curriculares supone, más que entrar a la problemática teórica planteada o en los procesos evaluativos propuestos, es ubicarse en el horizonte de los cambios socioculturales que requiere el país y en la formación de seres humanos que se precisan para su viabilización.

Para estos lineamientos las competencias se sitúan en la tensión dialéctica entre una nueva visión de sociedad, economía y cultura, y una perspectiva ética-política que priorice el respeto por la vida humana, el cuidado del ambiente y la participación ciudadana democrática.

Dialéctica que debe asumirse desde un análisis crítico, que permita un diálogo (en la globalización contemporánea) y afronte la

necesidad de desarrollo, sin ignorar las características y contextos del país; desde una opción cultural (partiendo de nuestra pluriétnicidad) que posibilite la práctica de valores básicos (solidaridad, justicia, honestidad, creatividad, creencias) y un continuo aprender comprensivo-reflexivo.

Las competencias, deben procurar un actuar ético, eficaz y personalmente significativo, sobre aspectos de la realidad social, natural, cultural e individual.

Es probable que esta caracterización se salga de la que usualmente se maneja –un saber hacer en contexto– pero con ella se quiere resaltar los siguientes aspectos:

- No es sólo la escuela sino toda la sociedad la que es educadora o deseducadora.
- Lo educativo no se agota en la institución escolar; es una tarea de toda la vida que exige una acción política multisectorial.
- Se requiere una asimilación continua (hábito) que involucre la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.
- Las competencias, en sentido pleno, implican siempre un saber “qué” (significados-conceptos), un saber “cómo” (procedimientos-estrategias), un saber “por qué” (valores-sentidos) y un saber “para qué” (intereses-opciones-creencias).

Desde esta caracterización genérica, los lineamientos distinguen las siguientes competencias para el área de Ciencias Sociales:

- Competencias Cognitivas: están referidas al manejo conceptual y sus aplicaciones en ámbitos y contextos particulares. Dichas aplicaciones se concretan en el contexto social-cultural, y los ámbitos se enmarcan en torno del conocimiento disciplinar. Por tanto, estas competencias son necesarias tanto en el ámbito académico como en el cotidiano para buscar alternativas y resolver problemas.
- Competencias procedimentales: referidas al manejo de técnicas, procesos y estrategias operativas, para buscar, seleccionar, organizar y utilizar información significativa, codificarla y decodificarla. Competencias necesarias para afrontar de manera eficiente la resolución de problemas en diferentes contextos y perspectivas.
- Competencias interpersonales (o socializadoras) : entendidas como la actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros, y ponerse en el lugar de esos otros, percibiendo y tolerando sus estados de ánimo, emociones, reacciones, etc., –capacidad de descentración–. Todo ello para crear una atmósfera social posibilitante para todas y todos los involucrados en un contexto. Competencias que son vitales para los seres que nos creamos y desarrollamos en sociedad.
- Competencias intrapersonales (o valorativas): entendidas como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar sus propios sentimientos y emociones.

Estas competencias³⁸ conllevan a repensar la educación y sus prácticas como una realidad compleja que obliga a plantearse cambios radicales en la concepción de los procesos de aprendizaje y sus prioridades desde la perspectiva de la coinvestigación³⁹.

Debe ser igualmente claro que los lineamientos no restringen las competencias, a un manejo amplio de conceptos o a un manejo hábil de procedimientos o actitudes.

Además, es importante clarificar que realmente lo que hace una competencia en el enfoque en el que se inscriben estos lineamientos, es la perspectiva metacognitiva referida a los procesos de pensamiento social, en la comprensión y resolución de problemas. En otras palabras, se requiere un manejo básico de algunas operaciones mentales como deducción, clasificación inducción, falsación, que son imprescindibles para potencializar las competencias antes señaladas y desarrollar desempeños comprensivos, que en última instancia, es el horizonte de todo proceso educativo.

Igualmente, es necesario aclarar que, a nivel operativo, las competencias intra e interpersonales facilitan y mejoran los procesos de aprendizaje, como lo han demostrado distintos estudios⁴⁰.

Dichos estudios muestran cómo las barreras afectivas impiden prácticamente en su totalidad los procesos de interacción en el aula, y, además, evidencian una alta correlación entre la disposición para aprender (perseverancia, tenacidad, tolerancia, fracaso, autoimagen positiva) y la adquisición de competencias.

Por otra parte, la perspectiva de una educación por competencias conduce necesariamente al replanteamiento del quehacer docente, a la reformulación de las políticas institucionales, como también, a una redefinición de las obligaciones de los padres, el papel del Estado y en general del sector educativo.

²⁸ MEN-ICFES: "Nuevo Examen de Estado". Bogotá 1999, p ág. 10

²⁹ Ibídem, pág. 12

³⁰ Ibídem, pág. 13

³¹ Ibídem, pág. 17

³² Ibídem, pág 23-24

³³ Ibídem.

³⁴ Miguel Ángel Maldonado: "Las competencias una opción de vida". Ecoe Editores, Bogotá 2001, págs. 25 y 41

³⁵ Jairo Gómez. Op. cit.

³⁶ Jairo Gómez: "De lo cognitivo a lo social". Investigación en desarrollo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2002

³⁷ Miguel Zubiría: "Revista Educación y Cultura", No. 56, CEID- Fecode, 2001

³⁸ Obviamente las competencias que se utilizan en el área de Sociales, permiten la consecución de las que prevé el ICFES.

³⁹ Se entiende por "coninvestigación" el desafío que deben afrontar conjuntamente estudiantes y profesores frente a un problema, el cual no tiene una solución o respuesta en un texto o saber establecido, sino que debe ser buscada, investigada, y construida por todos. Solución que el grupo crea y ensaya.

⁴⁰ Véase los estudios del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, sobre la enseñanza para la comprensión; así como el proyecto Spectrum.

4.2. Fundamentación pedagógica de la orientación curricular para las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media

4.2.5 Una estructura abierta, flexible, integrada y en espiral

Unas orientaciones curriculares (lineamientos) como las que el MEN propone en este documento, exigen que el área de Ciencias Sociales sea trabajada con una estructura curricular flexible, abierta, integrada y en espiral.

Flexible, tanto porque un problema o pregunta puede ser estudiado en forma sincrónica o diacrónica en distintos espacios y sociedades, cuanto porque puede afrontarse desde distintas perspectivas disciplinares identificando y contrastando las relaciones que se producen entre ellas.

Abierta, porque permite el análisis y la reflexión seria sobre los problemas críticos que afectan a la humanidad y a la población colombiana; abierta a la reflexión sobre los desafíos que debe afrontar el país y los educandos (como ciudadanos copartícipes de una sociedad nacional y si se quiere, incluso global) en un futuro próximo; abierta porque posibilita el ingreso de temáticas actuales de interés para estudiantes y docentes y desde las cuales se generan, hacia el pasado, el presente o el futuro, preguntas que obliguen a replantearse los supuestos que individual o socialmente se manejan como connaturales.

Integrada, no en el sentido de una integración de las disciplinas científicas que redunde en las áreas curriculares (matemáticas, inglés, sociales, español, etc.), sino de una integración disciplinar intra-área, trabajando con problemas que integren historia, geografía, cívica, economía, sociología, antropología, etc.; problemas en los cuales se integren las distintas versiones de las Ciencias Sociales y humanas⁴¹.

Este sentido o concepción de integración ya había sido propuesto por el MEN en la reforma de 1984⁴²; sin embargo, fue asumido de

forma muy superficial, produciéndose en realidad una yuxtaposición disciplinar⁴³ en cambio de una articulación o un trabajo transdisciplinar en sentido pleno.

Existen muchos grados de integración⁴⁴; estos lineamientos la trabajan en el sentido de articulación, subrayando las distintas conexiones que se abren al abordar un problema o pregunta problematizadora, desde diversas perspectivas y conceptos fundamentales de las distintas disciplinas que conforman las Ciencias Sociales, permitiendo retomar técnicas y métodos propios de cada una de ellas, en la Educación Básica y Media.

La finalidad básica de la integración es doble: por una parte propiciar en las y los estudiantes la integración mental de distintos conocimientos del área, de modo que puedan producirse conflictos y cambios cognitivos respecto a los preconceptos, estereotipos o imaginarios que manejan, e integrarlos a los valores, intereses y actividades de su vida; por otra parte, busca que el saber que se construye en el área supere la visión fragmentada del conocimiento que persiste en las disciplinas y se abra a interpretaciones holísticas que permitan mayor significatividad y sentido; que posibilite la construcción de un conocimiento social que responda a las necesidades de las y los estudiantes en contextos espaciales y temporales, específicos.

Otra ventaja sustancial de la integración es que permite trabajar más sobre procesos que sobre contenidos, especialmente en los grados de la básica primaria. Sin embargo, al igual de lo que se señaló en el aparte de las preguntas problematizadoras (4.2.2), muchas propuestas curriculares integradas de manera equívoca han privilegiado los procesos en detrimento de los contenidos (lo que los expertos llaman “psicologización del currículo”).

Al respecto Jurjo Torres nos dice: “tales modelos educativos sólo están obsesionados en comprobar si las y los niños adquieren o no, por ejemplo, la conservación, el desarrollo de la noción de número, la capacidad de abstracción, etc., descuidando sin embargo, los contenidos culturales a través de los cuales se desarrolla tal crecimiento. Lo importante para ellos son los procesos y no los contenidos. Por tanto, este modelo sigue manteniendo una concepción ahistórica y asocial de la infancia, cuya consecuencia lógica es el desarrollo de una perspectiva política que propicia a posturas conservadoras”⁴⁵.

En Espiral, desde hace casi 30 años ha sido usual que el área de Ciencias Sociales, se trabaje en el aula, de acuerdo con los niveles de relación o proximidad a la experiencia inmediata del alumno: familia, escuela, comunidad cercana, municipio, departamento, región, país, continente, el mundo.

Sin embargo, estudios realizados por el MEN y la experiencia de otros países que habían elaborado propuestas similares⁴⁶, mostraron que seguir esa secuencia de forma rígida y lineal por grados, generaba desmotivación y desinterés en las y los estudiantes.

Por ello, a partir de la reforma del 84 empezó a priorizarse el estudio de los procesos socioculturales en distintos niveles de complejidad, como totalidades ubicadas en distintos tiempos, espacios y contextos, y como sistemas con una estructura sociocultural conformada por diversos tipos de relaciones, poderes y saberes, los cuales muchas veces están en conflicto.

Esta orientación curricular retoma muchas de las experiencias realizadas en el país, encauzando el abordaje del área de Ciencias Sociales en dos sentidos: el primero, enfatiza la prioridad de lo sociocultural como aglutinante de las diversas disciplinas; el segundo toma en forma recurrente (o en espiral), la problemática social que plantean los ejes, para observar, reflexionar e interactuar desde diversas preguntas y perspectivas disciplinares en los distintos grados.

Por tanto, más que estudiar la “proximidad” de las vivencias de las y los estudiantes, estos lineamientos plantean el acercamiento a la comprensión de los fenómenos sociales, partiendo en la Básica Primaria de relatos o narraciones fundamentales, para ir acercándose progresivamente hacia la estructuración de un pensamiento formal, con un manejo más interiorizado y significativo de los ámbitos conceptuales, los cuales se trabajan en cada grado de la Básica Secundaria y Media, teniendo en cuenta la evolución sociocognitiva de los estudiantes.

A partir de un enfoque curricular flexible, abierto, integrado y en espiral del área de Sociales, la escuela puede abandonar la visión fragmentada del conocimiento que hasta ahora ha proporcionado, y abrirse a interpretaciones holísticas e interdisciplinares acordes con los planteamientos del mundo actual; se hace, entonces, realidad –y no una eterna utopía– la posibilidad de estudiar y reflexionar sobre los temas que interesan a las y los jóvenes, permitiendo una mayor significatividad en el conocimiento y adentrándonos en la problemática mundial, nacional y local actual, que casi nunca es cubierta en el quehacer pedagógico.

Es importante recordar –como ya se había dicho en otros capítulos– que para lograr aprendizajes significativos y pertinentes, los expertos en estructura curricular sostienen que es necesario que las estrategias y los contenidos de los proyectos curriculares tengan en cuenta los intereses de las y los estudiantes, sin olvidar el contexto histórico y cultural específico en el que ellos y ellas se desenvuelven⁴⁷.

El MEN cree que estos lineamientos curriculares planteados para el área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media,

permiten que los distintos actores del proceso educativo estén atentos y participen en la construcción de un saber dinámico en el aula.

Por esto, la presente orientación curricular se estructura de manera abierta y flexible, con capacidad de proponer, pero al mismo tiempo de ser corregida, mejorada y reformada; abierta porque permite incluir los aprendizajes que las y los estudiantes efectúan al margen de las intenciones de las y los profesores —con sus pares, los medios, el mundo adulto, etc.— y que son imposibles de prever; abierta a la posibilidad de cuestionar y preguntarse sobre lo que concebimos como connatural.

⁴¹ El MEN es consciente que la mayoría de las y los docentes del país han sido formados en una sola disciplina social y que se puede aducir que es imposible o hay grandes dificultades para abordar un problema en el ámbito escolar desde distintas perspectivas o disciplinas. Este enfoque de lineamientos parte del supuesto que la escuela y las Ciencias Sociales no dan respuestas absolutas y únicas sobre el conocimiento, tanto la una como las otras son espacios de reflexión y análisis donde se buscan soluciones consensuadas y viables a las problemáticas que aquejan a los individuos, el país y la sociedad en general. También estos lineamientos presuponen un docente investigador, que dinamice diariamente su quehacer pedagógico, que esté dispuesto a renovar sus conocimientos y perspectivas frente al mundo y su problemática. Un maestro o maestra que en compañía de sus estudiantes reconstruya un saber social en el aula. Por supuesto el Ministerio reconoce que tareas como estas, implican un gran compromiso ético-profesional de las y los docentes del país que tienen en sus manos la tutoría de esta área.

⁴² Carlos Vasco: "Teoría general de procesos y sistemas". Op. cit., pág. 108

⁴³ Heublyn Castro y Elkin Agudelo: "Estado del arte del área de Ciencias Sociales en Colombia". MEN, 2001: "un ejemplo de esto, es la presencia de la geografía en la educación básica. La mayoría de los temas que se enseñan en las instituciones del país son históricos y la geografía hace un poco su aporte desde la parte humana y como un instrumento para ubicar los sitios donde ocurrieron los hechos; pero su presencia como fuente disciplinar es mínima. La geografía estaba yuxtapuesta a la historia"

⁴⁴ Vasco C. "Teoría general de procesos y sistemas". Op. cit., pág. 108: "en esta discusión, la palabra integración es el vocablo genérico; hay una escala de integración, desde la mínima, que es la correlación, hasta la máxima que es la unificación de temas de distintas disciplinas en una síntesis transdisciplinaria, pasando por el intermedio de la articulación de los temas de distintas disciplinas. La articulación supera la mera correlación sin llegar a la unificación, subrayando las conexiones entre los temas, pero manteniendo la identidad de cada uno de ellos, tal como al pensar en la articulación del codo se mantiene la identidad del brazo y el antebrazo, pero se fija la atención en los ligamentos, músculos, tendones y cartílagos que hacen del brazo una unidad integrada bien articulada. La correlación es un requisito mínimo de una buena unidad didáctica; pero en la mayoría de los casos la unificación no es posible ni deseable, como sí lo es una buena articulación".

⁴⁵ Jurjo Torres. Op. cit., pág. 39

⁴⁶ Carlos Vasco. Op. cit., pág. 105-106

⁴⁷ Puede decirse que las Ciencias Sociales en la actualidad, deben facilitar un conocimiento reflexivo y crítico de la ciencia, la tecnología, la historia cultural, el arte, etc.; no sólo como productos alcanzados por la humanidad en su devenir socio-histórico, sino, y principalmente, como instrumentos, procedimientos de análisis, transformación y creación de una realidad natural, social y concreta.

4. Propuesta de organización curricular

4.3. Fundamentación didáctica de la orientación curricular para el área de Ciencias Sociales

El MEN es consciente de que implementar una orientación curricular como la que se ha planteado implica asumir grandes retos y cambios que reformulen las prácticas educativas y pedagógicas. Esto conlleva a que no sólo se revisen los procesos insertos en la construcción del conocimiento, sino que las prácticas didácticas con las cuales se ha manejado el área de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media deben replantearse de manera inmediata.

Los modelos didácticos que se han usado, en el país y en otras latitudes, van desde la mera transmisión y acumulación de datos hasta llegar a centrarse exclusivamente en los procesos —como ya se había señalado—, quedando la enseñanza reducida a un problema psicológico en el que los contenidos de la materia se subordinaban a los intereses de las y los estudiantes, —lo que los teóricos llaman una psicologización de la enseñanza—.

En la actualidad, se busca limitar los alcances e implicaciones de cada una de estas posturas y encontrar un punto de equilibrio que redunde en una mejor calidad educativa; se hace necesario entonces, definir con claridad el marco de referencia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

“En efecto, el problema de cómo enseñar no puede obviar los aspectos conceptuales y metodológicos de una disciplina (aspectos epistemológicos) ni las formas particulares como esos conceptos se construyen en los individuos (aspectos psicológicos), así como las características de quien enseña, esto es de los profesores. De esta forma, una metodología de carácter transmisivo, basada en la comunicación unidireccional de conocimientos del profesor a los alumnos, difícilmente puede garantizar el equilibrio y coherencia de este circuito. Así mismo, las denominadas metodologías ‘activas’ en donde los aprendizajes se producen gracias a la realización de múltiples actividades por parte de los alumnos, sin necesidad de una contextualización conceptual por parte del profesor, ha mostrado que el alumno no percibe unidad y coherencia sino actividades diversas e inconexas sin un horizonte conceptual claro”⁴⁸.

Teniendo en cuenta estos puntos y pensando en el desarrollo de las competencias (cognitiva, procedimental, intrapersonal e interpersonal), las cuales deben ayudar a consolidar el área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, trabajar con un enfoque problémico apoyado en ámbitos conceptuales fundamentales de las disciplinas sociales es una excelente herramienta didáctica para ser llevada al aula.

El manejo de los problemas –donde se trabajan los ámbitos conceptuales– propicia que las estrategias y procedimientos empleados por las y los profesores en las clases sirvan de puentes o redes conectivas entre los conceptos fundamentales de las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales y los procesos, nociones y representaciones específicas o propias del dominio cognitivo social.

Hay varias metodologías desde donde se puede promover una educación por competencias; se escogió el enfoque problematizador –o de preguntas problematizadoras– por la riqueza y dinámica que el ofrece en la parte educativa.

Como dice Freire: “Las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizajes en este continuo trasegar que es la vida”; “con la pregunta nace también la curiosidad, y con la curiosidad se incentiva la creatividad. Con la educación tradicional, se castra la curiosidad, se estrecha la imaginación y se hipertrofian los sentidos”⁴⁹.

Usualmente se ha trabajado desde el predominio de las respuestas en la educación y no desde la pregunta que promueve la generación de nuevos conocimientos, llevando esto a tener un aula donde no se pregunta qué, por qué, para qué, cómo... preguntas que trascienden toda forma de conocimiento dogmático que se imparta en las instituciones educativas.

Como dice Orlando Zuleta Araújo “por lo general el estudiante pregunta para aclarar lo que dijo el maestro en el aula y no para investigar después. En sus preguntas no existe el derecho a la duda.

Las preguntas suelen ser del mundo cotidiano, del tema que se trata en el instante de la clase... y nada más. De ahí que nuestros –estudiantes en su gran mayoría– casi nunca se formulen preguntas sobre la vida, el trabajo, la familia, los problemas que estremecen al país. Da la impresión de que nuestros alumnos fueran invulnerables a las durezas de la vida real, y no les interesa saber nada de lo que ocurre en este país y en este planeta. ¡¡¡Y lo más grave en todo esto es, que si el maestro insiste en preguntar, entonces el estudiante se molesta!!!”⁵⁰.

Ya se había establecido (punto 4.2.2) que no todas las preguntas que surgen en el aula abren a nuevas dimensiones del conocimiento; por ello la tarea del docente –que es fundamentalmente tutorial– frente a las preguntas problematizadoras consiste en:

- Convertir un problema común, en una situación problematizadora abierta a varias perspectivas.
- Precisar, en la situación problematizadora, la pregunta central.
- Desglosar el problema central en preguntas problematizadoras.
- Orientar la búsqueda de los conocimientos que hacen falta para resolver las preguntas.
- Proponer alternativas metodológicas para la búsqueda de esos conocimientos.
- Abrir un espacio pedagógico para solucionar las preguntas problematizadoras.
- Organizar los distintos saberes encontrados para solucionar el problema central.

El proceso de aprendizaje que se da en el aula, busca que las y los estudiantes frente a estas preguntas:

- Descubran que tienen conocimientos válidos y también erróneos.

- Desarrollen la capacidad individual e inter pares para asimilar y crear conocimiento.
- Formen valores socializadores en torno de las alternativas de solución que se emprenden.
- Empleen el conocimiento científico para afrontar mejor los problemas.
- Comprendan la relación entre teoría y práctica.
- Desarrollen procesos de atención, observación, imaginación, sensibilidad ante las vivencias emocionales y conflictos que surjan.

⁴⁸ Jairo Gómez. Op. cit.

⁴⁹ Paulo Freire: "La pedagogía de la pregunta". Citado por Orlando Zuleta Araujo, en la Revista Educación y Cultura, No. 59, pág. 50

⁵⁰ Véase, Orlando Zuleta A.: "La Pedagogía de la pregunta". Revista Educación y Cultura, No. 59, pág. 52; sobre "El aula que no pregunta" son muy interesantes los comentarios de Arturo Alape en la crónica de El Espectador, Domingo 23 de mayo, 1998

5. Implementación de los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales

"Para todos es una realidad que los cambios que nos proponemos o afrontamos exigen de nosotros capacidad y decisión para aprender permanentemente. El hecho de que hayamos sido formados con otra óptica y en otras circunstancias no nos exime de la responsabilidad de construir juntos la escuela que las circunstancias históricas requieren"

Lineamientos generales de procesos curriculares. MEN, 1998, pág. 20.

5.1. Implicaciones y exigencias de la implementación

5.2. La Malla Curricular (un ejemplo de implementación)

5.3. Los Ejes Generadores

5.4. Los ejes y su fundamentación

5.5. Problematicar para alcanzar desempeños competentes

5. Implementación de los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales

5.1. Implicaciones y exigencias de la implementación

El MEN sabe que la propuesta de implementación que se encuentra más adelante exige grandes cambios, tanto en las prácticas

educativas (pedagógicas y didácticas), como en la decisión y liderazgo de las y los docentes de Ciencias Sociales, para hacerla viable.

Es consciente también, de que una alternativa como esta, necesita una escuela coinvestigadora; donde no se llegue al aula con todas las preguntas ya resueltas, sino que por el contrario, ese espacio sea el lugar adecuado para reflexionar, discutir, consensuar, disenter, generar nuevas preguntas y tentativas de soluciones.

Un salón de clase que incite a la búsqueda de nuevas informaciones y visiones, que modifique los preconceptos que se manejan –si es necesario–, por parte de estudiantes y docentes; en conclusión, un aula que enseñe que la experiencia educativa y la misma vida, es un continuo “aprender a aprehender”.

Una de las críticas que pueden surgir a las estructuras curriculares que se plantean en este sentido¹, es, que las y los docentes del país carecen de formación en las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales –básicamente la tienen en historia y geografía–, y seguramente es el gran obstáculo para llevarla a la práctica de manera exitosa.

Aunque esto sea cierto, la carencia de unos conocimientos disciplinarios no es un obstáculo inamovible que impida la implementación de enfoques integrados en el área de Ciencias Sociales.

Una praxis educativa “coinvestigadora” permite no sólo subsanar el problema de la formación disciplinar en las y los docentes, sino que dinamiza el quehacer pedagógico, debido a que la investigación, la búsqueda y actualización permanente, aumenta la competencia profesional de las y los educadores, promoviendo mejores desempeños en su ejercicio pedagógico.

En la perspectiva coinvestigadora, las y los docentes afrontan el conocimiento y el proceso de enseñanza, desde la “incertidumbre guiada”.

Se habla de “incertidumbre” porque maestras o maestros no saben exactamente y con claridad a dónde los llevará la resolución de los problemas planteados –construcción y reconstrucción de conocimiento que se genera en el salón de clase–; y “guiada” en el sentido en que ellas o ellos son los tutores u orientadores del proceso de enseñanza, en cuanto tienen una formación académica disciplinar mayor que sus estudiantes, pueden señalar rutas que conduzcan a aprendizajes significativos.

El Ministerio reconoce que asumir profesionalmente una labor de investigación, búsqueda y actualización implica tiempo y dedicación para las y los docentes del país, y que por tanto, muchas prácticas educativas actuales deben cambiar.

La nueva dinámica requiere que se aumenten los espacios para la reflexión pedagógica a nivel institucional, donde se propicie un diálogo de saberes, no sólo entre los distintos colegas del área de sociales, sino con otros de diversas disciplinas que puedan fortalecer y enriquecer el quehacer diario.

Sin embargo, es importante recordar que este proceso de autoformación y actualización no debe limitarse exclusivamente al tiempo escolar. El generar un espacio en el aula de reflexión, búsqueda, etc., lleva a que las y los docentes aprendan de sus estudiantes, de las visiones, informaciones y valoraciones con las que ellos llegan a clase, abriéndose así, un espacio y momentos de capacitación y actualización que antes no se tenían.

Por supuesto, ese no es el único espacio, porque parte de la responsabilidad ética de todo ser humano y por extensión de toda o todo profesional, es autoformarse continuamente; esto implica, que por iniciativa personal investigue, lea y se informe sobre los últimos conocimientos de punta que existen en su área; una responsabilidad ética, no sólo con él o ella misma sino, y sobre todo, con los que dependen de su saber como orientador: sus estudiantes y la sociedad.

Después de mencionar los aspectos anteriores, es pertinente pasar a esbozar la propuesta de implementación.

¹ Con un enfoque problematizador, abierto, flexible, integrador de las diversas disciplinas sociales y en espiral.

5. Implementación de los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales

5.2. La Malla Curricular (un ejemplo de implementación)

Se denomina malla curricular a toda la estructura donde se organiza el ejemplo de cómo podría implementarse la enseñanza del área de Ciencias Sociales para la Educación Básica y Media, a partir de un enfoque problematizador; organización base que se da a manera de ejemplo, ya que puede y debe ser adecuada al contexto donde se desarrolle.

La alegoría de “malla” se hace porque al diseñarse la organización de problemas, ámbitos conceptuales e incluso los contenidos posibles que se manejarían en un aula de clase, fueron pensados, tejidos y estructurados con una trama tanto vertical como horizontal.

Las y los docentes del país, encontrarán que si se hace una mirada por grado (horizontal) muchos de los ejes se enlazan dando unidad conceptual al año escolar, y facilitando, al pasar de un eje a otro, retomar o complementar conceptos básicos de las Ciencias Sociales.

Al ser una estructura curricular flexible, no hay ninguna secuencia u orden obligatorio entre los ejes, siendo posible iniciar por cualquiera y luego cambiar a otro, de acuerdo a lo que la o el profesor considere más adecuado o pertinente para su trabajo escolar; el orden en la malla corresponde a un mero acto organizativo.

La unidad en la malla también se puede notar al observar los ejes en sentido vertical, a medida que se avanza de la básica primaria a la educación secundaria y media, se van tornando más complejos (forma espiral), respetando el nivel cognitivo de las y los estudiantes. Los problemas y los ámbitos conceptuales pueden volverse a retomar en distintos grados, diferenciándose por los contextos, la profundidad y el análisis que se haga de ellos.

5. Implementación de los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales

5.3. Los Ejes Generadores

Como anteriormente se estableció (numerales 4.2.1 y 4.2.3) hacer una selección, organización y secuencia de ejes, ámbitos conceptuales, problemas básicos e incluso conceptos fundamentales para cualquier disciplina es algo complejo, que genera grandes polémicas en el mundo científico.

Hacerlo para un área como la de Ciencias Sociales es mucho más difícil por la inexistencia de una disciplina que se denomine como tal o por la falta de una estructura interna común que de unidad a un conjunto de disciplinas tan diversas académicamente.

Sin embargo, conociendo perfectamente la dificultad para el área de Ciencias Sociales, el MEN ha asumido el desafío y al igual que con los conceptos, ha hecho una selección de acuerdo con la funcionalidad social que ellos puedan tener, sus aportes al conocimiento y la transformación del mundo social, sin perder de vista los objetivos y finalidades planteados para el área.

Los ocho ejes que se proponen tienen como referentes los siguientes criterios²:

- **Ampliar la visión de la problemática social**

Cada uno puede identificarse con una disciplina concreta, sin que implique esto que otras disciplinas no entren en él, para lograr una mejor comprensión del acontecer social. Por ello la visión que manejan tanto estudiantes como docentes sobre la problemática social, es más integral.

- **Recoger toda la normatividad que ha expedido el MEN relacionada con las Ciencias Sociales**

Esta es una de sus grandes fortalezas; en los últimos años se ha legislado sobre la obligatoriedad de abordar en las instituciones escolares, además de las áreas que tradicionalmente han hecho parte de las Ciencias Sociales, la enseñanza de la catedra afrocolombiana, Constitución Política y democracia, educación ética y valores humanos y educación ambiental, temáticas todas recogidas en los ocho ejes durante los once años que conforman la Educación Básica y Media³. Incluso los ejes permiten varias entradas en distintos momentos a trabajos en educación sexual y en estilos de vida saludable.

El hecho de existir unas pautas claras (lineamientos) con unas temáticas fundamen- tales que interesan al país y que están

directamente asociadas a las Ciencias Sociales, facilitó de cierta forma seleccionar qué enseñar o abordar desde el área de Ciencias Sociales en la educación colombiana.

- Introducir los problemas y prioridades sociales que distintas organizaciones internacionales han señalado como críticos y los cuales deben ser afrontados de forma urgente por la humanidad y sus distintas sociedades, tales como:
- Los desequilibrios entre explotación de recursos naturales y satisfacción de necesidades humanas básicas.
- Las posibilidades y límites de un ejercicio democrático más participativo y de mayor eficacia.
- La funcionalidad de la convivencia en las sociedades multiculturales.
- Las desigualdades socioeconómicas y la urgencia por superarlas.
- Poder, conflicto y cambio social; el poder y los cambios que promueven los medios de comunicación.
- La identidad cultural: las identidades individuales y colectivas y sus interacciones en los procesos de globalización.
- La marginación creciente de un número cada vez mayor de seres humanos, privados de la posibilidad de un modo de vida digno (salud, educación, empleo...).
- Los problemas generados por la globalización y el nuevo orden mundial.
- El papel de la ciencia y la tecnología en las sociedades actuales.

En el numeral 4.2.5 se comentó que todos los ejes tienen una secuencia lógica de primero a undécimo grado (en sentido espiral), y para un adecuado funcionamiento interno en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se aborda de la siguiente manera ("criterios de funcionamiento y secuencia")⁴:

1. Incluyen referentes cronológicos: pasado/presente, presente/pasado, presente/ futuro. Predomina una secuencia temporal pasado-presente-futuro.

2. Establecen escalas espaciales: cercano/lejano, lejano/pasado.

3. Generalizan o particularizan de acuerdo a la temática estudiada: van del todo a la parte y de la particularidad a la generalidad (todo/parte, particular/general).

4. Establecen procedimientos de aproximación al conocimiento como: deductivo/inductivo, inductivo/deductivo.

5. Se complejizan de acuerdo al desarrollo cognitivo: abstracto/concreto, concreto/abstracto; descripción/explicación/valoración. Domina la secuencia en función de la complejidad que parte de lo concreto y de lo descriptivo para llegar a lo abstracto y lo explicativo/valorativo.

6. Parten del conocimiento previo: conocido/desconocido, desconocido/conocido. Prima la secuencia que parte de lo ya conocido para abordar lo desconocido.

7. Integran varias disciplinas: disciplinar/transdisciplinar. Predomina la secuencia que arranca de contenidos integrados o difusamente disciplinares, para ir progresivamente haciéndose más integral en el ámbito conceptual.

8. Permiten la recurrencia conceptual en diferentes niveles de profundidad: espiral/lineal, lineal/espiral. Secuencia en espiral, de modo que los contenidos aparecen recurrentemente a lo largo del proceso educativo con diferentes planteamientos, grado de profundidad y distinto tratamiento disciplinar.

² Denominados como “criterios de selección”.

³ Es importante recordar que todas las temáticas señaladas cuentan con lineamientos curriculares, al igual que la educación en estilos de vida saludable. Muchos autores y reformas educativas como las de España y Argentina, e incluso en nuestra legislación, sostienen que estos temas deben ser trabajados en forma transversal.

⁴ Estos “criterios de funcionamiento y secuencia” son compatibles con la secuencia utilizada para los ámbitos conceptuales y contenidos, especificada en el punto 4.2.3.2, debido a que funcionan de modo similar.

5. Implementación de los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales

5.4. Los ejes y su fundamentación

Como ya se estableció, la selección de los ejes es el resultado de un encuentro entre las experiencias que han realizado organizaciones internacionales especialmente la UNESCO, los derechos y deberes que señala la Constitución Política, las finalidades previstas por la Ley General de Educación (115/94), las prioridades establecidas por el Plan Decenal y las pautas de los distintos lineamientos en áreas afines de las Ciencias Sociales publicados por el MEN.

Los ejes generadores son:

1. La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.

2. Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.

3. Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.

4. La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.

5. Nuestro Planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.

6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.

7. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).

8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.

5.4. Los ejes y su fundamentación

5.4.1 La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana

La condición humana es sin duda una confluencia paradójica de arraigo-desarraigo (participantes de una condición cósmica, terrestre física y humana) unidad y complejidad (cerebro-mente-cultura, razón-afecto-impulso, individuo-sociedad-especie) que nos hace uno e infinitamente diversos, capaces de lo mejor y de reinventarnos continuamente en sociedades, culturas distintas y valiosas y capaces de lo peor: locuras, guerras, violencia. Comprendernos en esta contradicción es nuestra tarea básica.

No se sabe y quizás nunca se sepa qué significa ser humano. En cuanto seres humanos no tenemos naturaleza más allá de lo biológicamente observable; más bien se es una mezcla (azar y necesidad) de posibilidades -opciones personales- y contextos culturales. Dialéctica que nos potencia y limita por que las dos dimensiones nos inscriben en espacios y tiempos diferentes.

Pero esta diferencia en la igualdad (que nos da la condición humana) nos lleva a que defendamos el respeto por las múltiples expresiones humanas como son la diversidad cultural, étnica, de género y opciones personales; diferencias que nos recrean y conllevan a la búsqueda constante de lo que algunos llaman felicidad y otras realizaciones personales y colectivas.

Desde el punto de vista educativo, la obligación de dar cabida en la escolarización a minorías sociales, étnicas y culturales, plantea por una parte el problema de la educación multicultural y por otra, el más amplio y significativo, de la capacidad de la educación para acoger la diversidad.

Ambos problemas abren una pregunta básica “¿hasta qué punto puede hacerlo la escuela sin modificar los patrones culturales que tienden a la homogeneización y a la normalización?”.⁵

Profundizando en la cuestión nos damos cuenta que debemos reenfocar el asunto, planteando que la mentalidad, la estructura y el currículo escolar hay que elaborarlos y desarrollarlos no sólo para una minoría cultural, sino para hacer de la escuela un proyecto abierto en el cual quepa una cultura que sea un espacio de diálogo y de comunicación entre colectivos sociales diversos.

Podemos vernos así, en la perspectiva de una evolución que cuyo final desconocemos sabiéndonos enraizados en un pasado, viviendo en un presente que tenemos que modificar y buscando crear mejores futuros.

En definitiva nuestra especie es la única que se caracteriza por intentar prever el futuro: somos futurizos (prospectiva).⁶

⁵ Gimeno, Sacristán J: “Curriculum y diversidad cultural”. Morata, Madrid 1994, pág. 42

⁶ Confrontar: Morin, Edgar: “Siete saberes necesarios para la Educación del Futuro”. Op. cit.

5.4. Los ejes y su fundamentación

5.4.2 Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz

El hombre nace como posibilidad pero debe hacerse como sujeto irrepetible y único, necesita crearse como ciudadana y ciudadano, es decir como persona que “se atreve a pensar por sí misma” en solidaridad con otros sujetos, actuar respetando las reglas que fundamentan el juego democrático, y asumiendo los valores éticos que justifican las finalidades de la identidad humana y del país.⁷

La acción individual del sujeto, sólo se puede explicar en un contexto social, pero tal contexto sólo puede comprenderse a través de la conciencia y el comportamiento de los individuos.

Una problemática del mundo moderno ha sido centrar el ser humano en su condición individual de propietario, productor o consumidor, convirtiéndolo así en un sujeto abstracto de derechos y deberes, que ignoraba el ser persona concreta.

La declaración Universal de los Derechos Humanos es una clara experiencia de concertación de unos mínimos acuerdos, que le han permitido a la humanidad contar con un código de ética que le permita poner freno a los abusos contra la dignidad humana, y detener las guerras nacionales y mundiales que han sembrado dolor y muerte en la vida de los seres humanos.

Para el caso colombiano, hoy se hace más urgente que nunca pactar unos “mínimos” que permitan resolver los conflictos, y particularmente el conflicto armado, por medio de los valores de la negociación y la concertación como vía para solucionar la violencia de manera pacífica y dialogada.

Los sujetos y la sociedad civil deben conocer y defender sus derechos, y el Estado debe garantizar su viabilidad, en caso contrario deben conocerse los mecanismos para defenderlos y posibilitar a todos unos mínimos de igualdad, donde se manejen unas solidaridades horizontales que ayuden a contener y superar las divisiones jerárquicas y verticales existentes en la sociedad.

No se puede ignorar la advertencia de Bobbio cuando dice que “los diálogos democráticos solamente son posibles cuando no existe desigualdad excesiva y que en ellos no se trata de conseguir todos los derechos sino de buscar los derechos básicos para todas y todos”.⁸

⁷ MEN: “Lineamientos Curriculares Constitución Política y Democracia y Educación Ética y Valores Humanos”. Bogotá, 1998

⁸ Bobbio, Norberto: “El Futuro de la Democracia”. Ed. Fondo de Cultura Económica. Madrid, 1996, pág. 25

5.4. Los ejes y su fundamentación

5.4.3 Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra

La gravedad de los problemas ambientales, a los que nos hemos visto abocados en el siglo XX (escasez de agua y suelos, desertización, lluvias ácidas, etc.), obliga urgentemente a que nos planteemos acciones de desarrollo sostenible, que permitan seguir beneficiándonos de lo que nos provee la tierra, y nos comprometan responsablemente con las generaciones futuras.

La búsqueda de desarrollos sostenibles para la humanidad, debe dejar de ser una buena intención para convertirse, a través de los procesos educativos, en una preocupación constante que permita a las y los estudiantes un saber y un quehacer práctico, tanto para reaprender la forma de cuidar la tierra de nuestras antiguas culturas (indígenas americanas y afroamericanas), cuanto la familiarización con los programas que impulsan en la actualidad distintos organismos internacionales y algunas ONG en el país.⁹

Educar en la comprensión y valoración del ambiente y en la importancia de conservar nuestros recursos naturales, no es solamente una cuestión de tomar opciones pedagógicas, es más bien un acto de compromiso y responsabilidad de la escuela con la permanencia de nuestra cultura y la vida en la tierra.

La educación y las Ciencias Sociales deben coadyuvar a adquirir la conciencia de nuestros límites como seres dependientes del ambiente, no contemplando solamente las dimensiones físicas y biológicas de él, sino introduciendo activamente los aspectos económicos y socioculturales¹⁰.

⁹ Confrontar: Documento Club de Roma: Hacia un Desarrollo Sostenible, 1994; Lineamientos Curriculares de Educación Ambiental, MEN, 1998 y “Programa 21”, Conferencia Mundial Río de Janeiro, 2001.

¹⁰ Ver: "Lineamientos Generales para una política nacional de educación ambiental". MEN, Bogotá, Agosto 1998

5.4. Los ejes y su fundamentación

5.4.4 La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana

La humanidad se ve enfrentada al reto de replantear los "modelos de desarrollo" basados exclusivamente en la idea de progreso, debido a que han ocasionado profundos deterioros que comprometen el futuro ambiental del planeta. Es necesario que la humanidad innove modelos de desarrollo económico que no comprometan el bienestar de las generaciones futuras.¹¹

En la actualidad, las desigualdades existentes se han recrudecido más, tanto en el interior de las naciones como en grandes zonas del mundo.

En el ámbito internacional existe un amplio consenso para luchar contra la pobreza, (que impide una calidad de vida digna para las dos terceras partes de la humanidad), proponiendo una serie de políticas en torno a la dinámica demográfica, la protección y fomento de la salud humana, el desarrollo sostenible, la lucha contra la deforestación (desertización, las sequías, etc.).

La ciencia económica parte de dos supuestos fuertes: la escasez y la insaciabilidad. Esto implica que el desarrollo económico en toda sociedad se puede estructurar en una serie de premisas: las personas eligen entre alternativas por lo que toda acción tiene un costo; el comportamiento humano es intencional y opcional; la gente responde a incentivos y a desestímulos; la escala de valores de cada individuo es particular, cada persona opta según sus prioridades; la producción y el comercio generan riqueza; las acciones económicas suelen tener efectos secundarios no previsibles.

De acuerdo con tales premisas, algunos economistas plantean los factores que refuerzan la generación de riqueza en un país¹², así:

- a) La existencia de una atmósfera social en la que todos esperan recibir un tratamiento justo.
- b) Un sistema educacional efectivo y accesible que provea de las competencias básicas, que fomente la curiosidad, la crítica, el análisis, la creación, la inconformidad e impulse la capacidad de resolver problemas.
- c) Un sistema de salud que proteja a la población de la muerte prematura y la prevenga de enfermedades discapacitantes.
- d) Unos lugares de trabajo que permitan disentir, criticar y experimentar.
- e) Un ambiente que incentive a los individuos a descubrir y explotar sus talentos.
- f) Un sistema de incentivos que premie la capacidad, y el talento y que castigue el nepotismo, el clientelismo y cualquier forma de corrupción.
- g) Un sistema de gobierno estable, con planes a mediano y largo plazo, que permita planificar con confianza en un futuro viable.

Economistas y sociólogos están de acuerdo ahora, en que el problema del subdesarrollo no es económico sino básicamente político y social. Por ello frente a los indicadores actuales que muestran una fuerte crisis económica, cuyo fin no parece próximo, todos los sistemas del país deben ayudar rápidamente a resolver la situación actual.

Además, es urgente porque la crisis está agravando los problemas existentes como: enfermedades, hambre, pobreza, violencia —en todos los continentes—; está deteniendo los avances que se han ido logrando en la lucha contra el analfabetismo, el aumento del desempleo, la explotación de niños y mujeres; impide una mejor calidad educativa, la dotación de infraestructuras adecuada, la protección frente a la sobre explotación de los recursos naturales y la inadecuada distribución de recursos especialmente en poblaciones desprotegidas, —niños y ancianos—.

¹¹ Confrontar: PNUD; Desarrollo a Escala Humana -Max Neef-; Cumbre de Río; Lineamientos Curriculares de Educación Ambiental.

¹² Harrison, Laurence: citado en: "Economía al alcance de todos". López y Martínez. Ed. Harla, México 1991, pág. 107

5.4. Los ejes y su fundamentación

5.4.5 Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita

La Tierra es vista actualmente como un gran sistema "vivo" (gea) en el que una pluralidad de variables cósmicas se han concretado para formar el "planeta azul", nuestra "casa terrestre". En este espacio, que nos posibilitamos y creamos en la diversidad, somos al mismo tiempo limitados por las acciones y condiciones físicas del planeta como son el clima, los movimientos tectónicos, etc.

La tradicional concepción de que el hombre es el dueño del planeta se ha venido modificando desde diversas perspectivas científicas para casi llegar a lo opuesto: el hombre es el gran peligro para el planeta.

Lo que si es claro, es que si el hombre desea seguir habitando su casa debe primero conocerla mejor: conocer el frágil equilibrio que existe entre los diversos sistemas que alberga y estudiar las posibilidades de recuperar suelos, aguas, bosques, especies, etc.

Además, debe evitar los peligros de sobreexplotación de los recursos que parece ser la causa fundamental del creciente aumento de las catástrofes naturales que estamos padeciendo (inundaciones, sequías, cambios climáticos, derrumbes, hambrunas); igualmente, debemos limitar el tipo de consumismo que estamos implementando, si los países empobrecidos captaran simplemente la mitad de recursos –agua, energía, alimentos, tecnología, etc.– que consumen los países ricos en los actuales momentos, el sistema tierra colapsaría¹³.

¹³ Ver: "Lineamientos sobre Ciencias Naturales y Educación Ambiental". MEN, 1998

5.4. Los ejes y su fundamentación

5.4.6 Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos

El hombre y la mujer son el resultado de un complejo proceso evolutivo que, si por una parte los hace capaz de crear civilización, los sitúa por otra, como los seres más indefensos en la prolongada infancia, necesitado de toda la protección y posibilidades que les brinde la cultura en la que nacen.

Cada cultura es pues constructora de sociedades y creadora de hombres y mujeres. Pero cada cultura "organismo protector", crea una identidad distinta a otras y, a su vez, cada individuo construye la suya diferente a la de otros, abriéndose a todo tipo de solidaridades y conflictos ligados a la hegemonía de poderes, creencias, miedos etc., que constituyen el rostro dual benéfico-destructor de nuestra especie.

Centrándonos en los problemas que esto conlleva para la educación, "se ha descubierto que diversas variables burocráticas (normatividad, tipo de comunicación) estaban relacionados con el aumento de conflictos en las organizaciones escolares; de modo que las escuelas más propensas a la aparición de conflictos, eran aquellas cuyas reglas proliferaban como paliativo a las tensiones endémicas entre los distintos actores (especialmente entre funcionarios y subgrupos de estudiantes)".¹⁴

La construcción de una cultura no es simplemente el resultado de buenas leyes. "Una república de muchas leyes, está corrompida".¹⁵

La Cultura supone una creación negociada entorno de los valores y reglas del juego que van a ser consideradas como prioritarias y que van a comprometer a todas y todos, y a cada una y uno de las y los ciudadanos en un tipo de solidaridad que, sin ignorar los intereses particulares, los trasciende.

En esa creación, los conflictos son una parte necesaria tanto para continuar creando, como para empezar a destruir. Por ello, las crisis en las culturas deben ser vistas como posibilidades y riesgos, las cuales manejadas a través de negociaciones posibilitan acuerdos y aúnan voluntades en torno de ideales superadores del conflicto inicial.

La educación por tanto debe asumir, como una de sus tareas formadoras, la preparación en el afrontamiento de conflictos y en el manejo de negociaciones, tanto en ámbito del aula como en el ámbito de las organizaciones, a través de los mecanismos de participación estudiantil previstos por la ley.¹⁶

¹⁴ Tayler, W.: "Organización Escolar: Una Perspectiva Pedagógica". Ed. Morata, Madrid 1991, pág. 37

¹⁵ Cicerón. Carta 27. Ed. Trinchera, Cali, 1997, pág. 45

¹⁶ Confrontar: Decreto 1860 de agosto 3 de 1994, reglamentario de la Ley 115, del 8 de febrero de 1994, MEN.

5.4. Los ejes y su fundamentación

5.4.7 Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación)

La ciencia y la tecnología como grandes creaciones de la humanidad, se autodeificaron en entidades autónomas y capaces de crear desarrollo indefinido. Hoy, al observar los sucesos del siglo XX, se replantean en un amplio proceso de decodificación como creaciones sociales –con su mezcla de subjetividad, intereses, etc.– y con la misión de posibilitar una mejor calidad de vida para todos los seres humanos y sociedades.

Específicamente, “después de la segunda guerra mundial surgió lo que se ha denominado gran ciencia, caracterizada por la difuminación de la frontera entre conocimiento puro y aplicado y la evidencia de la implicación social de la ciencia, especialmente con los gobiernos, las empresas y las industrias militares.

“La ciencia tiene consecuencias tangibles e inmediatas que impactan en el público, tales como los efectos sobre el ambiente (polución, lluvia ácida, eliminación de residuos nucleares y tóxicos, etc.), las energías renovables y nuclear, la biotecnología, etc., crean una nueva conciencia de todas y todos las y los ciudadanos sobre la necesidad de comprender la ciencia y tecnología para afrontar a través de una participación responsable las decisiones que distintas instancias toman sobre estos temas”¹⁷.

Por otro lado, principalmente en defensa del ambiente, surgen grupos de ciudadanas y ciudadanos que cuestionan la validez universal de las prescripciones de la ciencia y tecnología, y plantean la necesidad de una educación científica y tecnológica de calidad que permita a mujeres y hombres tener una comprensión, y tomar una posición frente a estos temas.

De otra parte, la comunicación es un acto humano fundamental para conocer los sentidos, los significados y las interpretaciones que le damos los seres humanos a nuestras actuaciones culturales. En ese sentido los medios de comunicación son una herramienta que deben preservar y difundir las distintas maneras de ser y de estar en este mundo, incluso la manera misma de vivir en armonía con la naturaleza.

Es importante que las y los ciudadanos de Colombia y del mundo evitemos y superemos la homogenización, promovida a través de los medios masivos de comunicación, porque ella desconoce de plano la condición diversa de la humanidad.

Sólo desde este logro educativo –formar ciudadanos capaces de pensar y argumentar por si mismos–, podrán las sociedades poner los medios de comunicación al servicio de una sociedad multicultural.

¹⁷ Vázquez, Alejandro: "El Movimiento de Ciencia - Tecnología - Sociedad". Revista CDL, No. 8, pág. 1

5.4. Los ejes y su fundamentación

5.4.8 Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios

Mujeres y hombres, en distintas épocas y en diversas sociedades y culturas, se han visto obligados a crear diferentes organizaciones –políticas y sociales– como respuesta a múltiples necesidades de su desarrollo económico, social, cultural, tecnológico y espiritual. Muchas de esas iniciativas, y a lo largo de toda la historia de la humanidad, han estado determinadas por estructuras de poder, las cuales y de acuerdo con la posición ética que se asuma, contribuyen al desarrollo de la calidad de vida, o simplemente la limitan y la entorpecen.

Una de las construcciones más innovadoras de la humanidad, en materia política y social, ha sido la democracia. Idea que surgió precisamente por la diversidad de modos de ser y entender el mundo y como regla general para convivir, a pesar de lo distintos que podamos ser los seres humanos.

"Quien quiere hacer política día a día debe adaptarse a la regla principal de la democracia, la de moderar los tonos cuando ello es necesario para obtener un fin, el llegar a pactos con el adversario, el aceptar el compromiso cuando éste no sea humillante y cuando es el único medio de obtener algún resultado"¹⁸.

Reflexión pertinente que nos plantea Bobbio, ya que la democracia y sus propuestas, siguen siendo una razón vigente y casi que una norma para las actuaciones políticas y sociales y una estrategia para controlar los desmanes del poder cuando se abusa de él.

Valores como la tolerancia, la libertad, el pluralismo, la no violencia, la fraternidad y la igualdad son fundamentales en las prácticas diarias de las organizaciones políticas y sociales; sin ellos, la humanidad no habría podido oponerse a los excesos y extremos derivados del poder: autoritarismo, militarismo, guerra, hambre, enfermedad, desigualdad y sometimiento.

Por ello las organizaciones políticas y sociales creadas por la humanidad: Estado, partidos políticos, organismos de control, sindicatos, asociaciones (profesionales, cívicas, educativas, culturales, artísticas, de género, juveniles, infantiles), movimientos sociales y diversidad de organizaciones internacionales, deberán ser evaluadas y replanteadas –si es necesario– en función de un objetivo fundamental: la dignidad humana.

¹⁸ Bobbio, Norberto. "Derecha e Izquierda, razones y significados de una distinción política". Ed. Taurus, octava edición, Madrid 1996, pág. 11

5. Implementación de los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales

5.5. Problematicar para alcanzar desempeños competentes

El MEN da por supuesto que las y los docentes de Ciencias Sociales reconocen, como profesionales y ciudadanos y ciudadanas, la urgente necesidad ética y social de no seguir educando en la información y memorización reproductivas.

Dada la situación del país, es apremiante afrontar que la educación debe tener sentidos y significados sociales: es decir, debe hacer posible la existencia de una auténtica y operante sociedad civil que asuma sus responsabilidades, inspirada en una ética y unos valores cívicos, procurando un país mejor en medio del conflicto.

Lo anterior, implica que el motor y la razón de ser de la implementación de los lineamientos en el aula –sin desconocer la autonomía

institucional— es la prioridad de formar ciudadanas y ciudadanos que manejen saberes, procedimientos y valores intra e interpersonales, propios de un desempeño social competente, que conduzcan al pleno y cabal desarrollo personal y social del mayor e inagotable recurso que tiene el país: su población.

Colombia necesita personas que, en cambio de negar la vida y la diferencia, creen gozosamente alternativas de coexistencia; que en cambio de competir excluyentemente, se solidaricen incluyendo; que más que instruirse para poseer, se formen para ser y crecer personal y colectivamente; que más que buscar ideologías seguras, afronten la incertidumbre de la pregunta crítica; que en cambio de buscar exclusivamente la autonomía individual, asuman la moral de la responsabilidad cívica para con sus conciudadanos.

Por ello, el MEN plantea, explícitamente, que estos lineamientos están dirigidos a lograr un desempeño competente y con calidad; entendido como la búsqueda y el compromiso colectivo de los actores educativos, mediante la posibilidad de hallar alternativas que hagan viable, en distintos niveles, una sociedad mejor, más equitativa, solidaria y crítica, comprometida óvicamente —en una forma dialógica y respetuosa de la vida y las diferencias— con el bien público.

El Ministerio sabe que no hay un modelo único para alcanzar un saber competente, sino que, sea cual sea la implementación pedagógica y didáctica que adopte cada institución, debe prioritariamente propiciar y desarrollar aprendizajes para un desempeño social con calidad.

6. Ejemplo de Implementación (sugerido)

“Al dialogar y al realizar razonamientos éticos en común hay que aprender.

Y aquí está el reto de la institución escolar:

formar ciudadanos capaces, informados,
pero sobre todo “sensibilizados” ante las injusticias;
capaces de desvelar las situaciones de dominio
y de ponerse a la altura de los otros para hablar,
para dialogar, para llegar a acuerdos justos y equilibrados
sobre los que construir nuevas formas de vivir”

Paz Gimeno
Con-Ciencia Social. Akal Ediciones. Madrid, 1999, pág. 40

En el siguiente aparte, se entrega la malla curricular, donde se ejemplifica el desarrollo de los ocho ejes curriculares y se señalan los ámbitos conceptuales; la propuesta se planteó desde primero de Básica Primaria hasta undécimo en la Educación Media.

Además, se entrega a nivel demostrativo tres posibles ejemplos para los grados primero y undécimo de los ejes 1, 2 y 3, en los cuales se señala un posible desarrollo curricular por competencias, para que los docentes del país tengan un referente y creen modelos pertinentes para sus contextos.

A continuación, en los siguientes cuadros se ejemplifican los Ejes Curriculares 1, 2 y 3, de los 8 planteados, con sus ámbitos conceptuales y competencias —sugeridos— para los grados 11° y 1°.

Estos cuadros señalan un posible desarrollo para una estructura curricular por competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras. A partir de este ejemplo, los docentes en el país pueden crear currículos pertinentes a sus contextos, como se ha sustentado en el presente documento.

6. Ejemplo de Implementación (sugerido)

6.1. Eje Curricular No. 1 (ejemplo)

EJE CURRICULAR No. 1						
La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.						
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	GRADO	ÁMBITOS CONCEPTUALES SUGERIDOS	COMPETENCIAS SUGERIDAS			
			COGNITIVA	PROCEDIMENTAL	VALORATIVA	SOCIALIZADORA
¿Cómo construir una sociedad justa para todas las edades y condiciones?	11	<ul style="list-style-type: none"> Los jóvenes y los niños frente a las leyes y políticas en el país (Derechos del niño – Ley de Juventud 375). Culturas y subculturas juveniles; sus organizaciones y expresiones contraculturales (movimientos pacifistas, ecologistas, antiglobalización). Los adultos mayores como fuente de experiencia para nuevas posibilidades sociales. La conservación de las tradiciones culturales un desafío para las juventudes de los grupos étnicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica y reconoce las culturas juveniles como parte fundamental de las sociedades constructoras de identidad y convivencia. Conoce y argumenta los aportes y limitaciones que representa para la juventud del país, las distintas políticas públicas (empleo, salud, educación, pensiones, juventud, etc.) para las diferentes edades. 	<ul style="list-style-type: none"> Realiza investigaciones formativas y redacta ensayos sobre la manera en que los medios de comunicación influyen y determinan la forma de ser de las y los jóvenes e ignoran las necesidades de otras edades (niñas y niños, adultos mayores). 	<ul style="list-style-type: none"> Valora los aportes que a nivel político, cultural, ambiental... han promovido grupos diversos en distintas épocas a la humanidad (pacifismo, sociedad de consumo, defensa de los derechos ambientales, etc.). Respeta y reconoce los aportes que hacen a la sociedad las distintas poblaciones etáreas en su ciudad y país. Valora la importancia que representa para las y los jóvenes pertenecer a distintos tipos de organizaciones juveniles. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve pactos de respeto y no agresión entre diferentes culturas juveniles. Apoya actividades culturales para promover el talento artístico de las diferentes edades y de los distintos grupos étnicos.
¿Quiénes vivimos, cómo nos vemos y cómo nos comunicamos en nuestra familia vecindad y escuela?	1	<ul style="list-style-type: none"> Estructura de su grupo humano y su comunidad. Características de su grupo humano y comparación con otros (género, edades, etc.). Pautas o normas de comunicación y preservación de tradiciones en su entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> Describe las características de su grupo y de otros distintos al suyo. 	<ul style="list-style-type: none"> Elabora gráficos que representan la estructura de su familia y comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Respeta los valores y se identifica con el grupo social al que pertenece. 	<ul style="list-style-type: none"> Participa en actividades grupales sobre el tema con un comportamiento ordenado.

6. Ejemplo de Implementación (sugerido)

6.2. Eje Curricular No. 2 (ejemplo)

EJE CURRICULAR No. 2						
Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz.						
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	GRADO	ÁMBITOS CONCEPTUALES SUGERIDOS	COMPETENCIAS SUGERIDAS			
			COGNITIVA	PROCEDIMENTAL	VALORATIVA	SOCIALIZADORA
¿Cómo podemos establecer límites a las atrocidades de la guerra?	11	<ul style="list-style-type: none"> El derecho internacional humanitario (D.I.H.) y la Cruz Roja Internacional. Convenios de Ginebra (protección a la población civil, trato digno a los prisioneros de guerra). La Corte Penal Internacional (C.P.I.) como juez supranacional para las violaciones de Derechos Humanos y crímenes de guerra. Protocolo II (conflicto armado interno en Colombia y resolución de conflictos) 	<ul style="list-style-type: none"> Establece las relaciones básicas existentes entre los diferentes convenios que ayudan a evitar las infracciones al DIH. Identifica y diferencia las características que presenta un conflicto internacional de un conflicto armado interno. Reconoce las principales violaciones que se cometen frente al DIH. 	<ul style="list-style-type: none"> Selecciona, compara y analiza noticias provenientes de los medios de comunicación o de las ONG relacionadas con el DIH y con el conflicto armado colombiano, para elaborar distintos ensayos. 	<ul style="list-style-type: none"> Divulga las normas del DIH, los convenios y protocolos adicionales como normatividad internacional que ayuda a regular el conflicto armado colombiano. Plantea "cero tolerancia" ante cualquier tipo de asesinato o irrespeto a la dignidad humana. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve jornadas educativas sobre la importancia y sentido del DIH a través de foros, obras de teatro y exposición fotográfica.
¿Qué cualidades reconoces en ti, tus compañeros y familiares que te ayudan a sentirte y actuar mejor?	1	<ul style="list-style-type: none"> Características personales y emocionales de uno mismo. - Fortalezas y debilidades de las personas. Aceptación de las diferencias y similitudes en tu grupo. Los miembros de la familia y los papeles que cumple c/u. 	<ul style="list-style-type: none"> Explica positivamente las características de distintas personas: (aspectos físicos y emocionales, simpatías o gustos, la forma de cumplir las tareas que tienen). 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza un pequeño cuestionario para recoger las características de distintas personas de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Acepta la diversidad y la diferencia en la forma de ser y reaccionar de los otros, como un valor, si se maneja bien. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajan en grupos diversos y con roles diferentes para acostumbrarse a la integración en distintas situaciones.

6. Ejemplo de Implementación (sugerido)

6.3. Eje Curricular No. 3 (ejemplo)

EJE CURRICULAR No. 3	
Hombres y mujeres como guardianes y beneficiarios de la madre Tierra	

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	GRADO	ÁMBITOS CONCEPTUALES SUGERIDOS	COMPETENCIAS SUGERIDAS			
			COGNITIVA	PROCEDIMENTAL	VALORATIVA	SOCIALIZADORA
¿Por qué puede el desarrollo sostenible ser una alternativa viable ante el deterioro del ambiente mundial?	11	<ul style="list-style-type: none"> Las ventajas de las tecnologías y sus riesgos si se manejan sin control. Los avances y límites del concepto de desarrollo sostenible como perspectiva sociocultural. Las sinrazones del crecimiento de las hambrunas. Los deberes de la sociedad civil frente al problema. 	<ul style="list-style-type: none"> Elabora pequeños ensayos donde argumenta la importancia de apoyar y controlar el desarrollo científico. 	<ul style="list-style-type: none"> Caracteriza la viabilidad, en la actualidad, de lograr un desarrollo sostenible. 	<ul style="list-style-type: none"> Apoya los programas de difusión de las normas legales y de los convenios y campañas internacionales para solucionar los problemas ambientales. 	<ul style="list-style-type: none"> Propicia la apertura de espacios de comunicación con distintos organismos (educativos, públicos, privados) que impulsan campañas en beneficio de la calidad ambiental de las comunidades.
¿Por qué embellecer el lugar donde vives y estudias garantiza una vida mejor para todos?	1	<ul style="list-style-type: none"> La contaminación y sus formas. El entorno y la contaminación visual, sonora, gases, basuras, aguas, etc. Acciones humanas que benefician el entorno inmediato. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica y describe verbalmente las actuaciones humanas que benefician y deterioran su medio. 	<ul style="list-style-type: none"> Usa los procedimientos básicos de observación y recolección de información para recoger datos directos sobre los problemas referidos. 	<ul style="list-style-type: none"> Expresa opiniones de no aceptación frente al descuido del entorno 	<ul style="list-style-type: none"> Participa grupalmente en la conservación y mejora de su entorno (cuidado de materiales, recogida de papeles y basuras, respeto a animales y plantas, etc.).

6. Ejemplo de Implementación (sugerido)

6.4. Malla

[Descargar Malla.pdf](#) - 2,008 Kb

Para ver este documento debe tener instalado el Acrobat Reader

Bibliografía

ADORNO, THEODORE: Introducción a la teoría crítica de la sociedad. Ed. Seix Barral, Barcelona, 1970.

ALAPE, ARTURO: El aula que no pregunta. El Espectador 23, 5, 1998.

ALDEROQUI, SILVIA Y OTROS: Didáctica de la Ciencias Sociales. Ed. Paidós, Barcelona, 1994.

APPLE, MARTIN: Ideología y currículo. Ed. Akal, Madrid, 1986.

BACHELAR, GASTON: Epistemología. Ed. Anagrama, Barcelona, 1989.

BENEJAM, PILAR Y PAGÈS, JOAQUIM: Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Ed. Horizonte, Barcelona, 1995.

: La selección y secuenciación de los contenidos sociales. Cap. IV.

BERGER, PETER y LUCKMAN, THOMAS: La construcción social de la realidad. Amorroutu, Buenos Aires, 1979.

BERNSTEIN, B.: La estructura del discurso pedagógico. Ed. Morata, Madrid, 1993.

BLUMER, HERBERT: Symbolic interactionism: perspective and method. Englewood Cliffs, Prentice - Hall, New Jersey, 1969.

BOBBIO, NORBERTO: Derecha e izquierda, razones y significados de una distinción política. Ed. Taurus, octava edición, Madrid, 1996.

: El Futuro de la Democracia. Ed. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1994.

BRAUDEL, FERDINAN: La historia y las Ciencias Sociales. Ed. Alianza, Madrid, 1968.

BRUNNER, JEROME: Actos de significado. Ed. Alianza, Madrid, 1990.

: Hacia una teoría de la instrucción. Ed. Uteha, México, 1969.

CAJIAO, FRANCISCO: Pedagogía de las Ciencias Sociales. Intereditores, Bogotá, 1989.

CARR Y KEMMIS, STEPHEN: Teoría crítica de la enseñanza. Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1988.

CASTRO, HEUBLYN Y AGUDELO, ELKIN: Estado del arte del área de Ciencias Sociales en Colombia. MEN, 2001.

CASTRO, SANTIAGO y MENDIETA, EDUARDO: Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, postcolonialidad y globalización. University of San Francisco, 1998.

CICERÓN. Carta 27. Ed. Trinchera, Cali, 1999.

CLUB DE ROMA: Hacia un Desarrollo Sostenible, documento, 1994.

CUESTA F., RAIMUNDO Y OTROS: Propuestas de secuencia Ciencias Sociales, geografía e historia. Ministerio de Educación y Ciencia, Ed. Española, Madrid, 1993, Propuesta B, (Grupo Cronos).

DELORS Y OTROS: La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO, Ed. Santillana - UNESCO, Madrid, 1997.

DILTHEY, WILHELM: Introducción a las ciencias del espíritu. Ed. Alianza, Madrid 1980.

DOGAN, MATEI y PAHRE, ROBERT: Las nuevas Ciencias Sociales. La marginalidad creadora. Ed. Grijalbo, México, 1993.

DURKHEIM, ÉMILE: Las reglas del método sociológico. Ed. Orbis, Buenos Aires, 1986.

FALS BORDA, ORLANDO y otros: Acción y conocimiento. Cinep, Bogotá, 1991.

FAURE Y OTROS: Aprender a ser. Ed. Alianza, Universidad, Unesco, Madrid, 1972.

FERRY, GILLES: El trayecto de la Formación. Ed. Paidos, México, 1991.

FES: Proyecto Atlántida, Cali, Colombia, 1994.

FREIRE, PAULO: La pedagogía de la pregunta. Ed. Magisterio, Bogotá. 1996.

GADAMER, HANS: Análisis de la conciencia efectual. Ed. Sígueme, Salamanca, 1994.

GEERTZ, CLIFFORD. La interpretación de las culturas. Ed. Gedisa, Barcelona, 1989.

GIBBONS, MICHAEL y otros: La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Ediciones Pomares – Corredor, Barcelona, 1997.

GIDDENS, ANTHONY: La constitución de la sociedad. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1995.

GIMENO, SACRISTÁN: Curriculum y Diversidad Cultural. Ed. Morata, Madrid, 1994.

GIROUX, HENRY: Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ed. Paidós, Barcelona, 1997.

GÓMEZ, JAIRO Y RAMÍREZ PIEDAD: Hacia una didáctica del pensamiento social. Revista Educación y Cultura No. 47.

GÓMEZ, JAIRO: El concepto de competencia, una mirada interdisciplinar. Volúmen II. Socolpe, Alejandría Libros, Bogotá 2002.

: De lo cognitivo a lo social. Investigación en desarrollo. U. Distrital Francisco José de Caldas, 2002.

HABERMAS, JÜRGEN: La lógica de las Ciencias Sociales. Ed. Grijalbo, México, 1978.

: Conocimiento e interés. En Ideas y valores. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 1975.

HORKHEIMER, M.: Sociedad en transición: estudios de filosofía social. Ed. Homo Sociologicus, Barcelona, 1976.

HUGHES, JOHN y SHARROCK, WES: La filosofía de la investigación social. Breviarios Fondo de Cultura Económica, México, 1999.

HURTADO, ANDRÉS: Ministerio de la vagancia. El Tiempo, Martes 19 febrero de 2002.

IBÁÑEZ, JESÚS: Nuevos avances en la investigación social. Proyecto A, Barcelona, 1998.

ICFES: Análisis de resultados de pruebas de Estado, 2000.

: Nuevo Examen de Estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI. Bogotá, 1999.

JACOB, FRANÇOIS: El juego de lo posible. Ed. Kairos, Madrid, 1982.

JARAMILLO, ROSARIO Y OTROS: Enseñanza para la Comprensión, Revista Educación y Cultura, No.59, 2002.

JAY, MICHEL: La imaginación dialéctica: una historia de la escuela de Frankfurt. Ed. Taurus, Madrid, 1984.

KEMMIS, STEPHEN: Más allá de la teoría de la reproducción. Ed. Morata, Madrid, 1992.

KHUN, TOMAS: La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica. México 1972.

LÓPEZ CERREZO, JOSÉ A: Ciencia Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, No. 18.

MALDONADO, MIGUEL ÁNGEL: Las competencias una opción de vida. Ecoe Editores, Bogotá, 2001.

MEJÍA, MARCO RAÚL: Educación y escuela en el Fin de Siglo. Cinep, Bogotá, 1997, 5ª edición.

MEN: Decreto 1860, reglamentario de la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, Bogotá, Agosto 3 de 1994.

: "Ley General de Educación", Bogotá, 1994.

: Lineamientos curriculares en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Bogotá, 1998.

: Lineamientos curriculares Constitución Política y Democracia y Educación Ética y Valores Humanos, Bogotá, 1998.

: Lineamientos generales de procesos curriculares, Bogotá, 1988.

: Lineamientos Generales para una política nacional de educación ambiental, Bogotá, Agosto, 1998.

: Plan decenal de educación, Bogotá, 1996.

MISIÓN DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA: Colombia al filo de la oportunidad. Colciencias y Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1995.

MOORE, THOMAS: Introducción a la Teoría de la educación. Ed. Alianza, Madrid. 1980.

MORÍN, EDGAR: El método: la naturaleza de la naturaleza. Ed. Cátedra, Madrid, 1981.

MORÍN, EDGAR: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Unesco MEN, Bogotá, 1999.

: Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona, 1996

: Por una reforma del pensamiento. En Correo de la Unesco, París, febrero 1996

MOSTERÍN, JAVIER: Racionalidad y acción humana. Ed. Alianza Universitaria, Madrid, 1988.

NEEF, MAX: Desarrollo a Escala Humana. PNUD, Bogotá, 1988.

NOVOA, MARLENE: Reflexiones epistemológicas sobre las Ciencias Sociales. Revista Científica Universidad Inca de Colombia. Bogotá, 1998, Vol. 4.

ONU: Programa 21, Conferencia mundial, Cumbre de Río para la Tierra, Río de Janeiro, 2001.

PADILLA, JUAN R: La problemática psicoanalítica del niño, documento mimeografiado, Bogotá, 2002.

POPKEWITZ, THOMAS: Sociología política de las reformas educativas. Ed. Morata, Madrid, 1992.

POPPER, KARL: La lógica de Las Ciencias Sociales. Ed. Grijalbo, México 1978.

PRATS, JOAQUIM: Disciplinas e Interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales. U. Barcelona, 1999.

PRIGOGINE, ILYA; MORÍN, EDGAR y otros: Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Paidós, Buenos Aires, 1996.

PULGARÍN, RAQUEL y otros: Necesidades, sentido histórico y tareas en la formación en Ciencias Sociales en el contexto escolar antioqueño. Mesa de trabajo de Ciencias Sociales del departamento de Antioquia. Documento mimeografiado Medellín, julio de 2001.

RESTREPO, GABRIEL; SARMIENTO, JOSUÉ Y RAMOS, JAVIER: Orientaciones curriculares para Ciencias Sociales en la educación media. Documento mimeografiado. Bogotá, 2000.

RESTREPO, MANUEL: Escuela y Desplazamiento. MEN, 1999.

TAYLER, W. Organización Escolar: una Perspectiva Pedagógica. Ed. Morata, Madrid, 1991.

TÉLLEZ, GUSTAVO: Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2002.

TOPOLSKY, THEODORE: Metodología de la historia. Ed. Cátedra, Madrid, 1983.

TORRES, ALFONSO: La enseñanza de la historia en Colombia. Notas sobre el estado de las búsquedas actuales. En Conjeturas # 1, Santa fe de Bogotá, mayo de 1995.

: Enfoques cualitativos y participativos de investigación social. UNAD, Bogotá, 1997.

: Las complejidades de lo social y sus desafíos a la investigación crítica. En Cuadernos de Sociología # 35, Universidad Santo Tomás, Bogotá 2000.

TORRES, JURJO: Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Ed. Morata, Madrid, 1994.

SHUTZ, ALFRED: El problema de la realidad social. Amorroutu, Buenos Aires, 1974.

VÁZQUEZ, ALEJANDRO: El Movimiento de Ciencia - Tecnología – Sociedad. Revista CDL, No. 8.

WALLERSTEIN Y OTROS: Abrir las Ciencias Sociales. Editorial Siglo XXI, México, 1999.

WEBER, MAX: Sobre la teoría de las Ciencias Sociales. Ed. Herder, Barcelona, 1971.

: Economía y sociedad. Fondo de Cultura Económica, México, 1977.

WERTSCH, JAMES: La mente en acción. Ed. Aique, Buenos Aires, 1999.

YEHUDA, ELKANA: La ciencia como sistema cultural. En Revista Colombiana de Epistemología Vol III, Bogotá, 1984.

YOUNG, KARL: Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1997.

ZUBIRÍA, MIGUEL: Revista Educación y Cultura No. 56, CEID- Fecode Bogotá, 2001.

ZULETA, A. ORLANDO: La Pedagogía de la pregunta. Revista Educación y Cultura No. 59. Bogotá.
