

CIENCIAS SOCIALES: Una mirada desde el desarrollo humano hacia el pensamiento crítico.

REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO
SUBSECRETARÍA DE CALIDAD Y PERTINENCIA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y BÁSICA
AVENIDA EL DORADO NO. 66-63
PBX: 324 1000 EXT. 2213 Y 1415
www.educacionbogota.edu.co



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

BOGOTÁ
HUMANANA

CIENCIAS SOCIALES:

Una mirada desde el desarrollo humano hacia el pensamiento crítico.

REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS

Ambientes de Aprendizaje
con énfasis en Socioafectividad



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HU♥**ANA**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Subsecretaría de Calidad y Pertinencia
Dirección de Educación Preescolar y Básica**

Alcalde Mayor

Gustavo Francisco Petro Urrego

Secretario de Educación

Óscar Gustavo Sánchez Jaramillo

Subsecretaría de Calidad y Pertinencia

Patricia Buriticá Céspedes

Directora de Educación Preescolar y Básica

Adriana Elizabeth González Sanabria

Orientación Pedagógica

Jenny Magnolia Castro Jiménez

Liliana Segura Olaya

Sergio Andrés Alarcón Rodríguez

Contacto

PBX: 3241000 Ext. 2109 / 2213

<http://www.sedbogota.edu.co>

Autores

Secretaría de Educación

Dirección Educación Preescolar y Básica:

Jenny Magnolia Castro Jiménez

Liliana Segura Olaya

Sergio Andrés Alarcón Rodríguez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Juan Carlos Amador Báquiro

Corrección de estilo

Nathalia Salamanca

Diagramación

Rocío Paola Neme

Fotografías

Archivo fotográfico Secretaría de Educación de Bogotá

Impresión:

XXXXXXXXXX

ISBN:XXXXXXXX © 2014

Tabla de contenido

1

Perspectiva pedagógica: Formación integral en ciencias sociales

1.1	Tránsitos y transiciones del desarrollo humano.....	9
1.2	Desarrollo humano y educación	14
1.3	Desarrollo humano y socioafectividad	17
1.3.1	Formación integral	19
1.3.2	Ambientes de aprendizaje	21
1.4	Las ciencias sociales escolares: aportes al desarrollo humano y la socioafectividad	24
1.4.1	Tres argumentos para formar en ciencias sociales en la escuela	25
1.4.2	Las ciencias sociales escolares en Bogotá.....	30

2

Propósitos de formación y aprendizajes a potenciar en el área de las ciencias sociales

2.1	Desafíos de las ciencias sociales hoy: La construcción del pensamiento social-crítico	33
2.2	El pensamiento social-crítico.....	35
2.3	Componentes del pensamiento social-crítico	39
2.4	Ejes transversales para potenciar el pensamiento social-crítico	49
2.5	Interdisciplinariedad y diálogo de saberes para el pensamiento social-crítico	54
2.6	Aprendizajes esenciales en ciencias sociales.....	56
	Ciclo inicial.....	56
	Ciclo 1	59

Ciclo 2	62
Ciclo 2	66
Ciclo 3	66
Ciclo 4	68
Ciclo 5	72

3

Mediaciones didácticas en las ciencias sociales

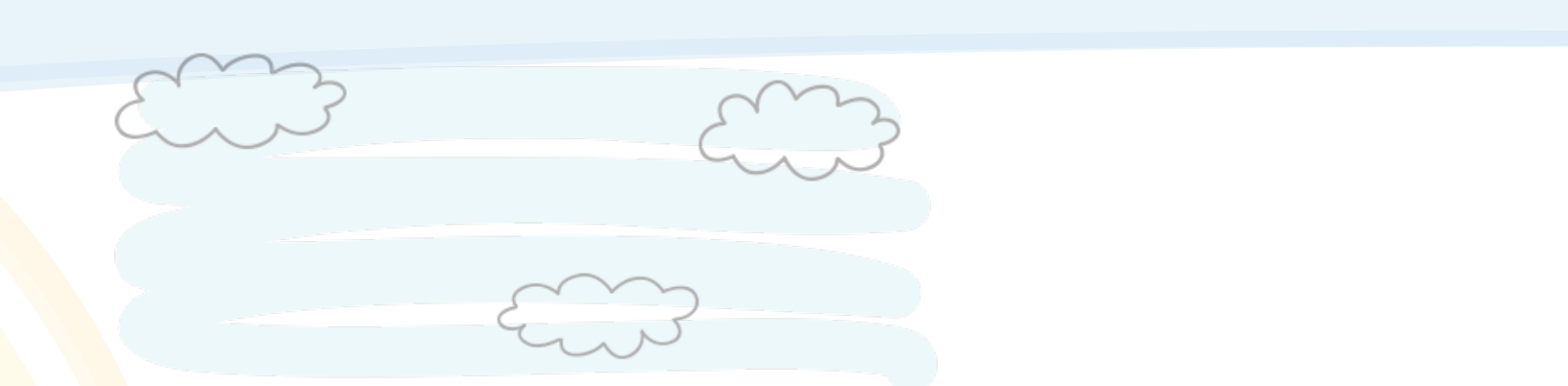
3.1	Mediaciones didácticas para el desarrollo de los aprendizajes esenciales en el área de las ciencias sociales	80
3.2	Ambientes de aprendizaje e integración curricular	85
3.3	La evaluación de ambientes de aprendizaje en las ciencias sociales	86
3.4	Mediaciones didácticas para el pensamiento social crítico	88
3.4.1	Narrativas y memorias	91
3.4.2	Narrativa y memoria en clave pedagógica	94
3.4.3	Fases de la mediación didáctica en memorias y narrativas para potenciar aprendizajes en las ciencias sociales (momento 5 del ambiente de aprendizaje).....	95
Ciclo 1	97	
Ciclo 2	101	
Ciclo 3	105	
Ciclo 4	112	
Ciclo 5	119	

Introducción



La educación se ha ido constituyendo en un instrumento de movilidad y desarrollo social que busca proporcionar herramientas a las personas para superar sus necesidades y alcanzar mejores niveles de calidad de vida y, de este modo, contribuir a la construcción de una sociedad más justa, equitativa e incluyente para todos y todas. Responder a este desafío implica formar para la ciudadanía, el trabajo, la ciencia y la tecnología, así como fomentar procesos de innovación social, investigación y crecimiento económico. El Plan de Desarrollo Bogotá Humana viene trabajando por marcar un camino en este sentido, avanzando en la tarea de ofrecer una educación de calidad que permita reducir las inequidades sociales.

Desde esta visión, el Plan Sectorial de Educación 2012-2016 “Educación de calidad para todos y todas” prioriza el acceso a una educación de calidad, definiéndola como un proceso educativo integral que genera mayor aprendizaje de saberes académicos fundamentales y de valores para el buen vivir. En este sentido, el sistema educativo formal cumple un papel muy importante, junto con los demás agentes educativos que rodean las cotidianidades escolar y social.



La Secretaría de Educación Distrital asume esta apuesta y orienta su gestión desde la perspectiva del currículo para la excelencia académica y la formación integral, a través del planteamiento de aprendizajes esenciales para el buen vivir, la apropiación de saberes que estimulen los desarrollos científico y tecnológico, así como la educación para la ciudadanía y la convivencia.

En esta dirección, la reorganización curricular por ciclos (RCC), liderada por la Secretaría de Educación de Bogotá, es una estrategia pedagógica que contribuye significativamente al cumplimiento de varias metas educativas ubicadas en el Plan Sectorial de Educación, tales como: garantizar el acceso permanente y de calidad a la educación; extender la jornada de la educación básica y media; avanzar en el proceso de articulación entre la educación media y superior; y asegurar el derecho a la educación, atendiendo al enfoque diferencial con poblaciones indígenas, afrodescendientes, palenqueras, raizales, Rom, personasLgbti (lesbianas, gais, bisexuales, trans e intersex) y personas con discapacidad.

La RCC ha orientado, desde el año 2006, acciones para alcanzar la excelencia académica y la formación integral en las comunidades educativas de Bogotá, atendiendo a dos criterios fundamentales:

- 1.** Respetar la singularidad de los proyectos educativos institucionales (PEI).
- 2.** Contribuir al empoderamiento y materialización de los acuerdos institucionales y de ciclo, que permitan construir y consolidar proyectos acordes al contexto, intereses y necesidades de la población escolar, de manera que sea evidente la coherencia, la complejidad y la gradualidad del proceso de aprendizaje.

Parte de estos propósitos están relacionados con una transformación progresiva de la cultura escolar a través del desarrollo humano y la socioafectividad. En este sentido el desarrollo humano durante los últimos años se ha convertido en un referente fundamental para establecer los alcances de una vida buena (en dignidad y derechos) en las sociedades contemporáneas. Según Sen (2000) y Nussbaum (2012), la tarea fundamental de las instituciones no es solo otorgar derechos, ofrecer servicios y administrar asistencia, sino generar las condiciones necesarias para que las personas puedan construir capacidades. Esto significa que, aquellos que cuenten con capacidades (sociales, morales, políticas y cognitivas), lograrán ejercer sus derechos y tomar las decisiones que sean necesarias en la esfera pública. En términos escolares, el desarrollo humano se concreta a través de la socioafectividad.



La socioafectividad es, desde esta perspectiva, una dimensión fundamental que está relacionada con la construcción de identidades y subjetividades así como con la expresión de emociones. Generalmente se trata de un componente de la vida poco abordado en el mundo escolar, pues suele ser confundido con la enseñanza de los valores o la conducción del buen comportamiento del niño, la niña o el joven. El desarrollo socioafectivo es un componente transversal de la RCC, que articula prácticas pedagógicas interactivas (a partir de la implementación de ambientes de aprendizaje), aprendizajes esenciales para el buen vivir y herramientas para la vida. Su carácter de mediador y orientador es central, dado que es la base para eliminar del contexto escolar todas las formas de exclusión, discriminación y violencia que han sido naturalizadas en el tiempo.

Es importante señalar que uno de los aprendizajes esenciales para la formación integral, según la Ley 115 de 1994 y la estrategia RCC, es aquel que propicia el área de ciencias sociales. Su principal objetivo es garantizar la comprensión de las formas de producción, reproducción y transformación de la realidad social. Para tal efecto, asume como objetos de estudio los sujetos, las sociedades y las culturas, y sus ejes de análisis son el espacio, el tiempo y los grupos humanos.

No se trata solamente de un conjunto de disciplinas que incluyen referentes epistemológicos, éticos, políticos y estéticos, los cuales deben ser estudiados de manera exhaustiva. Las ciencias sociales configuran un campo que posibilita el diálogo de saberes así como el desarrollo humano y la socioafectividad en la escuela. Su estructura y contenidos facilitan la construcción de ambientes de aprendizaje que han de promover la adquisición progresiva de aprendizajes para la vida en sociedad y la consolidación progresiva del pensamiento social-crítico.

De esta manera, el presente documento tiene como propósito ofrecer criterios y herramientas a maestros y maestras de Bogotá, sobre la potenciación de conocimientos, actitudes, habilidades y capacidades en ciencias sociales en la escuela. Este tipo de potenciación está enmarcada en el desarrollo humano y la socioafectividad de niños, niñas y jóvenes que transitan diariamente por los entornos familiar, escolar y barrial. Este texto no solo pretende responder a preguntas fundamentales de la pedagogía (por ejemplo, ¿qué enseñar?, ¿para qué?, ¿a quiénes?, ¿cómo?), sino que busca visibilizar la riqueza de saberes y experiencias de maestros y maestras con el fin de aprender colectiva y colaborativamente de ellos y ellas.

En consecuencia, el **primer capítulo** hará un recorrido por los conceptos de desarrollo humano, socioafectividad, formación integral, ambientes de aprendizaje y ciencias sociales escola-

res con el fin de evidenciar sus posibles interrelaciones. En el **segundo capítulo** se presentarán los objetivos de formación y los aprendizajes esenciales en ciencias sociales, los cuales estarán desglosados por ciclos, a partir de la propuesta de la RCC. La base de esta propuesta es la potenciación del pensamiento social-crítico.

En el **tercer capítulo** se expondrán algunas mediaciones didácticas del área, basadas en la narrativa y la memoria, las cuales favorecen la adquisición de los aprendizajes esenciales de manera articulada con los cuatro ejes del desarrollo socioafectivo. El **cuarto y último capítulo** da cuenta de experiencias de maestros y maestras que han implementado ambientes de aprendizaje en ciencias sociales, los cuales se convierten en un referente no solo para que otros aprendan sino también para construir redes y comunidades de aprendizaje.

Más allá de seguir de manera lineal esta guía, maestros y maestras, como portadores de saber y experiencia, pueden continuar reflexionando y aportando al desarrollo humano de niños, niñas y jóvenes de la ciudad, mediante la sistematización de sus prácticas, la investigación de sus ambientes de aprendizaje o la divulgación local, nacional y global de sus aciertos y dificultades.

Sean ustedes bienvenidos.

1

Perspectiva pedagógica: Formación integral en ciencias sociales

1.1

• Tránsitos y transiciones del desarrollo humano



La educación es hoy por hoy un objetivo primordial dentro de las agendas y políticas de los estados, ya que tiene como fundamento el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a acceder a una educación oportuna, pertinente, inclusiva, gratuita e integral. El gobierno de Bogotá, dentro del Plan de Desarrollo Bogotá Humana (2012-2016), ha definido como prioridad la educación por considerarla el principal instrumento para construir equidad en la ciudad.

La escuela, desde esta perspectiva, es un escenario complejo, dinámico, abierto y de constantes tensiones, donde confluyen diversos actores, procesos e intencionali-

dades. De ahí que la sociedad demande de ella ajustar sus procesos pedagógicos, académicos, administrativos y de comunidad a las nuevas dinámicas del sujeto, la familia y los nuevos retos que exige el mundo de hoy.

La Secretaría de Educación del Distrito (SED) se suma a esta apuesta educativa como oportunidad para el desarrollo humano y asume la calidad educativa como un proceso que supone aprendizajes esenciales para el buen vivir, a partir de una formación integral, asumida como un conjunto articulado de conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer una persona para vivir bien con los demás y desarrollar sus capacidades individuales. De lo anterior se concluye que la educación de calidad debe brindar herra-

mientas para *aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a vivir juntos*; lo que en términos de la RCC significa responder a las necesidades cognitivas, socioafectivas y físico-creativas de niños, niñas y jóvenes.

En este sentido, la propuesta educativa de la Bogotá Humana se fundamenta, desde la perspectiva del desarrollo humano, en uno de los temas más debatidos en el mundo occidental en las últimas tres décadas. Frente a los desafíos de desarrollo y bienestar en los países, tanto organismos multilaterales como comunidad internacional e intelectuales de la economía, la filosofía y la educación, han planteado de manera recurrente teorías, modelos e indicadores a favor del desarrollo de las personas, buscando ir más allá del crecimiento económico nacional (producto interno bruto, PIB). Esto implica una estrecha relación con el desarrollo integral de las personas y sus procesos educativos, de manera que permita a sujetos y comunidades potenciar conocimientos, actitudes, habilidades y capacidades para la vida.

En sus inicios, el desarrollo humano estuvo frecuentemente asociado con dos ideas generales. En primer lugar, se asumía que el desarrollo humano significaba exclusivamente la mejora de las condiciones de vida de la ciudadanía (personas pertenecientes a una sociedad), a través de la adquisición progresiva de bienes para cubrir sus necesidades básicas y complementarias. Luego, se entendió que este tipo de desarrollo debía incluir los derechos humanos, por lo que se asumió que los países tenían que asegurar condiciones económicas, sociales y políticas para que las personas pudiesen desarrollarse. Esto implicó impulsar políticas con enfoque de derechos, especialmente en el mar-

co de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC).

Hacia la década del ochenta, los debates sobre desarrollo humano empezaron a profundizarse dado el esquema desarrollista predominante y el inicio de la doctrina neoliberal en el mundo, especialmente en América Latina y el Caribe. En este contexto, el trabajo pionero del economista paquistaní Mahbub ul Haq indicó tempranamente que el desarrollo humano debía ser entendido como:

(...) el proceso por el cual se ofrecen mayores oportunidades a las personas. Entre estas, las más importantes son una vida prolongada y saludable, el acceso a la educación y a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo (ul Haq, 1987, pp. 25-26).

Más adelante, el desarrollo humano se centró en la cantidad de opciones que tienen las personas, en su propio medio, para ser o hacer lo que consideren, siempre y cuando sus decisiones no afecten o vulneren los derechos de otros. Al tiempo, surgió la preocupación por la calidad de vida, especialmente inspirada en los trabajos que años atrás desarrollaron Maslow (necesidades humanas) y Max Neef (desarrollo a escala humana). A partir de este momento, el desarrollo humano se empezó a medir a través de sistemas de indicadores que indagan por la calidad de vida de los seres humanos, más allá del PIB del país, asegurando ambientes que les garanticen libertades y oportunidades por par-

te de las instituciones y la sociedad civil. Con estos aportes, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) introdujo un sistema de indicadores para medir el desarrollo humano, el cual incluye la calidad de vida, los derechos humanos, la participación política y la construcción de valores democráticos compartidos (PNUD, 2008).

Posteriormente, a través de las tesis del economista y filósofo indio Amartya Sen (2000), el desarrollo humano se asoció especialmente con nociones como libertad, capacidades e igualdad. En esta dirección, la libertad es, ante todo, el fin principal del desarrollo. No se trata de aumentar la libertad para lograr “algo más”, sino que es necesario aumentar la libertad por la libertad en sí misma. Por esta razón, la importancia de la riqueza se centra en lo que individual y colectivamente se puede hacer a través de esta.

Sen (2000) no determina el desarrollo con base en la renta o el PIB, sino a partir de la capacidad que tienen las personas para transformar esa renta en aquello que consideran necesario para lograr la vida que desean. Esto corrobora que el desarrollo se basa en la libertad, pues esta es la que permite a los individuos aumentar las capacidades que les posibilitan vivir de la forma en que quieren vivir.

La igualdad planteada por Sen (2000) se centra en la igualdad de capacidad básica. Esto indica que el problema del desarrollo no está en el acceso a bienes por parte de la persona, sino en el significado y uso que las personas dan a esos bienes. Para tal efecto, Sen propone tres principios claves:



> **La agencia:** Los sujetos son “agentes” y no “pacientes” de los procesos de desarrollo. El agente es “(...) la persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos independientemente de que los evaluemos o no” (Sen, 2000, p. 35).

> **El debate:** La agencia, expuesta anteriormente, se ejerce sobre todo a través de la posibilidad de debatir en una sociedad. El debate es un ejercicio fundamental para lograr el desarrollo como libertad.

(...) la necesidad de analizar la valoración de las diversas capacidades en función de las prioridades públicas es un activo, que nos obliga a dejar claro cuáles son los juicios de valor en un terreno en el que no es posible –ni se debe evitar– la realización de juicios de valor. De hecho, la participación pública en estos debates valorativos –explícita o implícitamente– constituye una parte fundamental del ejercicio de la democracia y de la elección social responsable (Sen, 2000, pp. 140-141).

> **La democracia:** El desarrollo como libertad solo puede darse en el marco de unos valores democráticos, pues sin estos no serían posible las libertades de los individuos, la agencia y el debate.

En Colombia, estos principios, especialmente asociados con la noción de dignidad humana, han sido planteados por la Corte Constitucional, de la siguiente manera:

(...) (i) La dignidad humana entendida como autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características (vivir como quiera). (ii) La dignidad humana entendida como ciertas condiciones materiales concretas de existencia (vivir bien). Y (iii) La dignidad humana entendida como intangibilidad de los bienes no patrimoniales, integridad física e integridad moral (vivir sin humillaciones). (Sentencia T- 881/02).

Sin embargo, actualmente en Colombia existen, al menos, dos factores que obstaculizan estas intenciones. El primero es la desigualdad, expresada en una brecha social y económica entre sectores y clases sociales, históricamente originada por la existencia

de un modelo latifundista (ahora extractivista) y la concentración de capital lograda por ciertos sectores económicos (por ejemplo los financiero y minero nacional y transnacional). Además de un proceso progresivo de desindustrialización y crisis en la actividad agrícola nacional, situación que ha traído consigo el desempleo estructural y la emergencia de nuevos fenómenos de precarización de la vida, esta brecha se ha agudizado debido a la falta de eficacia de la política social, en materia de salud, educación y bienestar social.

El segundo factor es la exclusión social. Dada la experiencia colonial y sus herencias, infortunadamente la sociedad colombiana ha adquirido creencias y prácticas que encierran racismo, sexismo, clasismo y patriarado, las cuales constituyen un patrón de poder que naturaliza la segregación y hasta la eliminación del otro (Quijano, 2005). Este problema es amplio y requeriría mayor desarrollo, sin embargo dadas las limitaciones de espacio basta señalar que estas formas coloniales de relacionarse con el otro, en su diferencia, deben ser transformadas a través de una educación que propicie el desarrollo humano y en el cual se considere y potencie la socioafectividad.

En una sociedad pluriétnica y multicultural, tal como lo declara la Constitución Política de 1991, la diversidad exige mecanismos concretos de respeto y reciprocidad. El carácter diverso del pueblo colombiano, en lugar de constituirse en la justificación para eliminar al otro por ser o pensar diferente, debe ser la razón para la construcción de la identidad en medio de



la diferencia. Estos dos elementos (identidad y diferencia), como elementos constitutivos de la vida en sociedad, deben ser valorados a partir de cinco grandes criterios: etnia, género, sexualidad, generación y poblaciones con capacidades diversas.

A continuación, se sintetiza la exploración general sobre desarrollo humano realizada hasta el momento y sus relaciones con la dignidad humana. La idea es reconocer cómo esta perspectiva puede convertirse en una opción posible para enfrentar, por la vía de la educación, los fenómenos de desigualdad y exclusión que históricamente ha vivido la sociedad colombiana.

Con el propósito de precisar cómo incluir la perspectiva de desarrollo humano en la educación, a continuación se presentan varios argumentos que evidencian sus interrelaciones. En primer lugar se expone cómo el desarrollo humano implica potenciar capacidades, a la par con el cultivo de la imaginación narrativa y el cuidado. En segundo lugar, se muestra cómo la perspectiva de desarrollo humano asumida por la SED, la cual incluye la formación integral y los ambientes de aprendizaje, favorece estos propósitos a través del desarrollo de la socioafectividad.

Desarrollo Humano

Primera etapa:
Adquisición de bienes para satisfacer necesidades humanas

Segunda etapa:
Derechos Humanos (DESC)

Tercera etapa:
Desarrollo a escala humana y Necesidades humanas

Cuarta etapa:
Desarrollo como libertad

Desarrollo Humano en Colombia

Dignidad Humana: Plan vital (proyecto de vida posible).

Vivir bien: (vivir en y con condiciones materiales y simbólicas de existencia).

Vivir sin humillaciones: (integridad física, moral y social) (Sentencia T- 881/02).

Eliminar la desigualdad

Eliminar la exclusión

Educación para el desarrollo humano

Conocimientos, actitudes, habilidades y capacidades *en y para* la identidad y la diferencia:

- Étnica.
- De género.
- De sexualidades.
- De generaciones.
- En poblaciones con capacidades diversas.

1.2

Desarrollo humano y educación

En 2012 la filósofa estadounidense Martha Nussbaum propuso una singular relación entre desarrollo humano y capacidades. Se trata, en términos generales, de un conjunto de recursos y aptitudes que las personas tienen o construyen para realizar una determinada acción. Las capacidades permiten la construcción de herramientas, a lo largo de la vida, las cuales constituyen el cultivo de la humanidad, esto es, virtudes humanas que guían las prácticas de las personas tanto en la vida pública como en la vida privada e íntima.

Algunas de estas capacidades son:¹

- > **Vida:** Significa estar capacitado para vivir hasta el final una vida humana de duración normal; no morir prematuramente, o antes de que la vida se haya disminuido a tal punto que no sea digna de ser vivida.
- > **Sentidos, imaginación y pensamiento:** Implica la capacidad para usar los sentidos, imaginar, pensar y razonar, de una manera “verdaderamente humana”, informada y cultivada por una educación adecuada en conexión con la experimentación y la producción de trabajos y eventos de escogencia propia.
- > **Emociones:** Supone la capacidad para establecer vínculos con objetos y personas fuera de uno mismo.
- > **Razón práctica:** Lograr formarse una concepción de lo bueno e involucrarse en una reflexión crítica sobre la planeación de la propia vida.
- > **Afiliación:** Capacidad para vivir con y ante otros, demostrar y reconocer preocupación por los demás para involucrarse en diferentes formas de interacción social de manera que sea posible imaginar la situación de los demás.
- > **Control sobre el entorno propio:** Considera la capacidad para participar activamente en las decisiones políticas que gobiernan la propia vida; tener el derecho y reconocer en el otro, la participación política. Es estar capacitado para trabajar como ser humano, en ejercicio de la razón práctica, y dentro de relaciones significativas de reconocimiento mutuo con los otros trabajadores.

Según Nussbaum (2012), el enfoque de desarrollo humano da cuenta de la calidad de vida y los niveles de justicia social desde lo general debido a que responde a la pregunta: ¿Qué es capaz de hacer y de ser cada persona? En otras palabras, este enfoque concibe a cada persona como un fin en sí mismo y no se pregunta solamente por el bienestar total o medio. También tiene que ver con las oportunidades disponibles para cada ser humano.

¹ Tomado con algunas modificaciones de Nussbaum (2005, pp. 32-33).

(...) no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas para la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico. Las capacidades combinadas (...) son la totalidad de las oportunidades que dispone para elegir y para actuar en situación política, social y económica concreta (...). Esos estados de la persona (que no son fijos, sino fluidos y dinámicos) son los que yo denomino capacidades internas (...) se trata más bien de rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas, en muchos casos, en interacción con el entorno social, económico, familiar y político (Nussbaum, 2012, pp. 40-41).

Varios autores, entre ellos Nussbaum, interesados en recuperar la educación humanista, plantean dos aspectos clave que transfieren los presupuestos filosóficos del desarrollo humano y el enfoque de capacidades a los procesos de formación en el mundo escolar y universitario. Estos son la imaginación narrativa y el cuidado.

● **Imaginación narrativa**

Según Nussbaum (2001), en la vida política las personas no solo deben comprender lo que le pasa a los otros (así sean diferentes) sino también imaginar que podría suceder si... Este condicional no es una simple especulación, pues se trata del conocimiento de las posibilidades, algo que puede ser creado en el orden de lo posible (Bajtín, 1997).

La imaginación narrativa, como punto neural de la vida pública, tiene en la literatura la

base de su posibilidad de acción. La narrativa tiene la potencia de ofrecer, mediante diversos recursos simbólicos, el punto de vista del otro, así sus mundos sean muy alejados de los que el lector posee. La narrativa es crucial en la vida de niños, niñas y jóvenes. Nussbaum (2001) afirma:

Aprenden a atribuir vida, emociones y pensamientos a una forma que tiene escondida su interioridad. A medida que transcurre el tiempo, hacen esto de un modo cada vez más sofisticado, aprendiendo a escuchar y a contar historias sobre animales y seres humanos (p. 126).

Preguntarse y maravillarse por los otros, sus propios mundos, sus problemas y deseos, hace posible que los demás sean percibidos en su carácter vasto, profundo y diferencial. Se trata de una preparación fundamental para la interacción moral. La literatura hace posible la generación de hábitos, empatías y conjeturas que conducen a una forma de ciudadanía que cultiva la resonancia sensible hacia las necesidades



del otro, comprendiendo los aspectos que lo condicionan, a la vez que respeta el carácter individual y la intimidad del otro.

● El cuidado

En relación con el cuidado, Neil Noddings (2009) afirma que este no tiene que ver con enseñar virtudes a niños, niñas y jóvenes, sino con generar ambientes y relaciones basadas en el cuidado. No es posible educar en el carácter si se habla de virtudes y se actúa con autoritarismo y exclusión. Más allá de la moralización o la culpabilidad por los actos reprochables, el razonamiento, la ejemplificación y la reconstrucción del suceso con el fin de reparar funcionan cuando previamente existen relaciones de confianza y cuidado entre adulto y niño o niña.

Otro presupuesto importante es que no solo hay que proveer de cuidado a niños y niñas. Ellos y ellas también deben aprender a recibir cuidado, pues, con el tiempo, podrán desarrollar la capacidad de cuidar a otros. El proceso se inicia con familias y escuelas cuidadoras en donde los adultos pasan por un examen previo: recibir cuidado. Noddings (2009) expresa al respecto:

Para que una relación (incluso un encuentro muy breve) sea una relación de cuidado, este debe ser recibido. La conciencia de ser cuidado se manifiesta de algún modo en el receptor –en un reconocimiento evidente, en una actitud de respuesta, una mayor actividad dirigida hacia un proyecto aprobado o, simplemente, una sensación general de bienestar– entonces, esta respuesta se vuelve parte de lo que el cuidador recibe en nuevos momentos de atención (p. 64).

Asimismo, continuando con Noddings (2009), los niños y niñas, hoy más que nunca, necesitan aprender a cuidar de sí mismos y de las personas más cercanas a ellos. Sin embargo, el cuidado debe estar relacionado con el yo, la historia personal y la identidad que está detrás de cada uno. Producir conocimiento sobre sí mismo, a partir de la familia, la etnia, la comunidad o sus propios pares, es un proceso necesario para construir capacidades en torno al cuidado. La continuidad de las personas (cuidadores y docentes) en los primeros años de la vida del niño o niña es una condición necesaria para construir este clima de confianza.

1.3

• Desarrollo humano y socioafectividad

La socioafectividad ha sido concebida desde la RCC como un proceso a través del cual niños, niñas, jóvenes y adultos adquieren los conocimientos, las actitudes y las habilidades necesarias para reconocer y controlar sus propias emociones, así como para demostrar afecto y preocupación por los demás. El propósito es lograr relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones difíciles (SED, 2014).

Este proceso se estructura a través de tres tipos de desarrollo: emocional, moral y social. A continuación se describe cada uno:

- > **Desarrollo emocional:** Aunque existen diversas teorías al respecto, algunos autores que han investigado la relación entre lo emocional y el aprendizaje coinciden en afirmar que las personas aprenden mejor en condiciones afectivas de reconocimiento (confianza, calidez, respeto e inclusión), las cuales, a la vez, minimizan posibles situaciones de discriminación, agresión y violencia.

Este enfoque parte de las necesidades educativas de niños, niñas y jóvenes, teniendo en cuenta la comprensión de distintos factores vinculados al desarrollo humano integral. Estos factores (genéticos, psicológicos y culturales), según Chabot (2009), favorecen los procesos de aprendizaje y aportan significativamente a comprender las dificultades que surgen en su adquisición.

- > **Desarrollo moral:** Según Lawrence Kohlberg (2000), este desarrollo compren-

de un conjunto de aprendizajes de carácter ordenado, irreversible y universal, en el que las personas construyen estructuras de conocimiento, valoración y acción que configuran una moral que orienta la toma de decisiones en la vida. Su idea es que las personas alcancen el nivel postconvencional propuesto en su modelo, el cual se inscribe en un sistema universal de principios, derechos y valores.

Esta forma de razonamiento moral se construye a través de las prácticas sociales, tanto en la vida familiar como en las instituciones y la sociedad. En términos educativos, el desarrollo moral implica problematizar, por la vía de dilemas morales, situaciones de la vida que permanentemente cuestionan lo que las personas dicen, piensan y deciden.

- > **Desarrollo social:** Este tipo de desarrollo permite a la persona resolver situaciones sociales a través de comportamientos efectivos, atendiendo a las condiciones del suceso en cuestión. Implica encontrar soluciones “aceptables” para el propio sujeto y para el contexto social, lo que implica desarrollar habilidades relacionadas con la comunicación asertiva y la solución de problemas (SED, 2014).

Estos desarrollos constituyen en su conjunto la socioafectividad y se estructuran a través de cuatro ejes así: intrapersonal, interpersonal, comunicación asertiva y capacidad para resolver problemas.



Aunque la escuela lleva mucho tiempo planteando ideas similares al desarrollo humano y la socioafectividad, es importante indicar que estos procesos no se logran a través de la exposición de contenidos, generalmente adscritos a los planes de estudios de las áreas de Ética y Valores, Educación Religiosa y similares. La conclusión que surge de este recorrido es que el desarrollo humano y la socioafectividad se deben constituir el fundamento del currículo, la práctica pedagógica y la evaluación.

En términos generales, estos conceptos se entienden así:

> **Currículo:** Además de un conjunto de intencionalidades de formación, establecidas por la sociedad o un sector

en particular, las cuales se expresan en unas prácticas, según Sacristán (2005) el currículo es la manifestación de la función socializadora de la escuela y un elemento imprescindible para comprender la práctica pedagógica. El currículo está claramente asociado con el quehacer del docente, pero también es un escenario en el que se entrecruzan componentes pedagógicos, políticos, económicos y administrativos, entre otros.

> **Práctica pedagógica:** Implica la existencia de acciones de formación, históricamente constituidas, las cuales se nutren de prácticas y discursos que se convierten progresivamente en saber pedagógico (Zuluaga, 1999). En conse-

cuencia, analizar la práctica pedagógica es trabajar con la discursividad de la pedagogía, frecuentemente atravesada por condiciones en las que se entrecruzan el saber y el poder.

- > **Evaluación del aprendizaje:** Se trata de un proceso de valoración, más que de medición, de los aprendizajes adquiridos por el estudiante en su proceso de formación. La valoración supone un acompañamiento constante del proceso de desarrollo del sujeto (Díaz-Barriga, 2006). Dicho acompañamiento exige en el profesor interacción, comunicación y alteridad.

Desde la SED (2012), el desarrollo humano y la socioafectividad se concretan a través del carácter integral de la formación del ser humano y la construcción de ambientes de aprendizaje. Cada persona se desarrolla en diferentes ámbitos: la casa, la escuela, la calle, los templos, etc.,² los cuales proporcionan diferentes estímulos y situaciones que permiten al sujeto desarrollarse en tres grandes planos de configuración de la subjetividad y la identidad: socioafectivo, cognitivo y físico-creativo. Los entornos escolares de desarrollo humano son aquellos que tienen como marco la escuela, esto es, ocurren en unas circunstancias que han sido diseñadas para promover el desarrollo deseable del sujeto (Guardia, s.f.).

Con el propósito de comprender la articulación entre el desarrollo humano y la socioafectividad con el entorno escolar (currículo, práctica pedagógica y evaluación), a continuación se desarrollan dos conceptos claves: la formación integral y los ambientes de aprendizaje.

1.3.1 Formación integral

La formación integral ha sido, en los últimos años, un concepto utilizado por instituciones educativas de distinto nivel para definir sus objetivos y teleología así como sustentar sus modelos pedagógicos. Sin embargo, a pesar de ser comúnmente utilizado, existen varias interpretaciones acerca de su sentido. Por el momento, el punto de partida es ubicar este tipo de formación en el marco de una educación laica y civilista que propenda por la felicidad, la libertad y la dignidad.

La formación hace alusión a procesos educativos que pueden tener lugar en la escuela formal o en otros espacios de socialización. En la literatura existen, al menos, dos acepciones al respecto: *formation*, que en la tradición francesa aduce a la formación profesional, la cual está predeterminada y obedece a rutas y procedimientos específicos; y la formación humana o formación integral, que en un sentido amplio refiere al término *training* (Uribe, Boom & Montoya, 2008), el cual sugiere un proceso de cualificación humana que se nutre de la pluralidad de sujetos, saberes, prácticas y contextos.

Guillermo Hoyos (citado por Montes & Cruz, 2012), al definir educación, refiere a "(...) el sentido de la educación que antes de pretender formar especialistas busque formar personas, ciudadanas y ciudadanos en el sentido más pleno de la palabra para una sociedad ordenada, justa, en la que la con-

2 La SED (2012) incluye en esta perspectiva los cuatro pilares del aprendizaje propuestos por la Unesco en 1996: aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir.

vivencia y la cooperación sean las garantías de la paz y las promotoras de la democracia". Este planteamiento propone un sentido amplio del concepto de formación, pues no se trata de formar a las personas para que resuelvan sus necesidades individuales sino para que, a través de sus prácticas, contribuyan a la construcción de lo público. Por esta razón, la formación integral es un acto ético, político y estético que se compromete con la praxis ciudadana.

La formación integral, entonces, parte de la idea de desarrollar, equilibrada y armónicamente, diversas dimensiones del sujeto que lo lleven a formarse en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional. Hoyos plantea que los sujetos que participan de estos ambientes de formación podrán asimilar el entorno, apropiarse sus propios procesos educativos así como aprehender a tomar las mejores decisiones. En el marco de una ética discursiva, y apoyado en Habermas, Hoyos señala que solo en condiciones verdaderas y sinceras se podrá avanzar en la construcción de comunidades que, apoyadas en la argumentación, el diálogo y la deliberación, permitirán tomar las mejores decisiones para la vida en comunidad.

Martha Nussbaum, al referirse a la formación integral que deben brindar las instituciones educativas, indica que las humanidades son esenciales para formar ciudadanas y ciudadanos que se reconozcan democráticamente, haciendo mayor la profundización en los procesos de formación de ciudadanía. En contravía de propuestas formativas que priorizan la productividad en los estudiantes, más que a enseñarles a ser críticos y formarse para aprender de sus propias experiencias, Nussbaum (2010) invita a retomar las humanidades no solo como área

de conocimientos sino como escenario para reflexionar, pensar y sentir.

En el libro *El cultivo de la humanidad* (2005), la misma autora propone una educación multicultural que sitúe en contexto al estudiante, permitiéndole fundamentalmente un acercamiento a su realidad y a su condición personal, así como el reconocimiento de la diferencia cultural. Este tipo de prácticas pedagógicas hace posible en los estudiantes una mayor cobertura de la realidad, en relación con los aspectos que se involucran en la construcción de ciudadanos de una sociedad con muchas demandas en términos de valores, derechos y libertades.

En este sentido, indica que la elaboración de los currículos debe tomar como punto de partida el reconocimiento del estudiante como centro de la formación. Esto posibilita que este conozca su propio contexto y se sensibilice a fondo con las problemáticas de su realidad y entorno. También insiste que una auténtica formación integral debe fortalecer la capacidad crítica y la mentalidad abierta frente a la realidad social, natural y física, en su carácter contingente, múltiple y diverso. Este proceso de formación integral apunta a tres propósitos claves:

1. Capacidad de reconocimiento, percepción y apropiación de la realidad social.
2. Involucrarse sin prejuicios.
3. Asumir una posición crítica y constructiva.

Este recorrido por la formación integral muestra que, como sociedad y sector educativo, se tienen grandes desafíos en re-

lación con la formación de niños, niñas y jóvenes en Bogotá. Particularmente, los maestros y maestras tienen la responsabilidad de la formación humanista o integral en las instituciones educativas, más allá de enseñar contenidos de disciplinas o áreas del conocimiento.

Si bien, enseñar contenidos continúa siendo una obligación sustantiva de la escuela, la formación integral implica el cultivo de virtudes humanas en los sujetos del aprendizaje. Este tipo de formación no es exclusiva de los profesores y profesoras que imparten áreas como Ética y Valores, Ciencias Sociales, Educación Religiosa o Humanidades. Es un compromiso ético y político del maestro y maestra, el intelectual orgánico al que aludía Althusser, quien tiene en sus manos una opción muy concreta de transformación y emancipación.

1.3.2 Ambientes de aprendizaje

Un propósito fundamental del presente texto es la definición de criterios y pautas para la generación de ambientes de aprendizaje en el área de ciencias sociales. Para ello, a lo largo del material dispuesto se abordarán de forma sistemática cada uno de los momentos de la creación de los ambientes de aprendizaje y sus posibilidades de trabajo en este campo de conocimiento.

Sobre el tema de los ambientes de aprendizaje se encuentran distintas concepciones, la mayoría de las veces complementarias entre sí. Algunos autores indican que hay ambientes centrados en quien aprende, por lo que hay que dirigir las prácticas pedagógicas en los conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que los y las estudiantes

traen al espacio escolar. Incluyen una sensibilidad hacia sus prácticas culturales y el efecto que estas tienen sobre el aprendizaje en el aula. Allí el maestro o la maestra estará pendiente de que los estudiantes construyan sus propios significados, comenzando con las creencias, los conocimientos y las prácticas culturales que traen al salón de clases (Duarte, 2003).

Otros autores señalan que un ambiente de aprendizaje tiene como propósito la necesidad de ayudar a los estudiantes a convertirse en conocedores al aprender, de tal manera que comprendan y realicen la subsiguiente transferencia. Hacen una intersección con los ambientes centrados en quien aprende, cuando la enseñanza comienza con un interés por las concepciones iniciales de los estudiantes. Se enfocan en los tipos de información y de actividades que ayudan a los estudiantes a desarrollar una comprensión de las disciplinas. Un énfasis sobre la construcción de sentido, ayudando a los estudiantes a transformarse en meta-conocedores que esperan que la nueva información tenga sentido y que preguntan para aclarar cuando no lo tiene (Bransford, Brown & Cocking, 2007).

Como se observa a partir de estas definiciones, los ambientes de aprendizaje se constituyen en apuestas pedagógicas que el maestro intencionalmente plantea a través de su quehacer docente. Es claro que el ambiente de aprendizaje es un esfuerzo intelectual y práctico que busca articular los contextos y los recursos institucionales con aquellos saberes que poseen los y las estudiantes. Estos saberes no solo provienen de las disciplinas sino también de la cultura popular, el saber ancestral, la experiencia estética y el sentido común.

Desde la propuesta de la SED (2012) los ambientes de aprendizaje son:

(...) un proceso pedagógico y sistémico que permite entender desde una lógica diferente los procesos de enseñanza –aprendizaje de la escuela–. Desde esta propuesta se valida al estudiante como sujeto activo y participante en el ambiente, reconociendo sus necesidades e intereses desde lo cognitivo, lo socioafectivo y lo físico-creativo, entendiendo estas características a la luz del desarrollo humano que se reconoce desde la RCC.

Al considerar el nivel de desarrollo de los sujetos, el docente diseña un ambiente de aprendizaje con una intencionalidad pedagógica, orientada a que los estudiantes se sirvan de todos los recursos que propone el ambiente con el fin de potenciar conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que le permitan intervenir satisfactoriamente en los contextos propios de su realidad. Desde este planteamiento (SED, 2012), el ambiente de aprendizaje está plenamente articulado con los componentes de la RCC. Así:

Los ambientes de aprendizaje potencian el desarrollo humano en sus tres dimensiones: socioafectiva, cognitiva y físico-creativa. Este proceso no es espontáneo sino que obedece a procesos intencionados por parte de los maestros y maestras, quienes han definido (de manera sistemática y concertada) el desarrollo deseable y potencial de niños, niñas y jóvenes.

Para alcanzar y mantener este desarrollo, los estudiantes deben interactuar en diferentes espacios, lo que les permitirá adquirir ciertas actitudes, conocimientos y habilidades que son fundamentales para la vida en sociedad. En otras palabras, el sujeto, para desarrollarse en el sentido socialmente deseable y para hacerlo de manera integral, esto es, en las tres dimensiones, necesita unos aprendizajes que resultan esenciales, fundamentales y necesarios, pues sin ellos le será difícil obtener las experiencias y estímulos necesarios para su desarrollo (SED, 2012).

Ambientes de aprendizaje en el marco de la RCC.
(Reorganización curricular por ciclos)

IMAGEN Fuente: SED, 2012



Elementos a considerar en los ambientes de aprendizaje de acuerdo con la complejidad de cada ciclo

IMAGEN Fuente: SED, 2012



Como se ha señalado, los ambientes de aprendizaje tienen definidos unos momentos centrales a través de los cuales los docentes pueden organizar su acción pedagógica. La idea es que estos pasos se conviertan en un horizonte que contribuya a la cualificación de las prácticas pedagógicas. Se trata de una ruta que, en su recorrido, fortalece el desarrollo en sus dimensiones socioafectiva, físico-creativa y cognitiva, a partir de procesos de pensamiento y acción individuales, interacciones socio-culturales (negociación de significados con otros) y contenidos (procedentes de distintos sistemas de saber) que se codifican y decodifican.

Esta articulación contribuye a la construcción de aprendizajes esenciales que provienen de diferentes fuentes. Puede tratarse de saberes relacionados con disciplinas académicas, saberes propios de una tradición cultural y popular o aquellos que proceden de la afectividad. Sin importar su procedencia, este conjunto de aprendizajes esenciales son los necesarios para el desarrollo en el sentido formativo que busca la escuela. En consecuencia, el propósito de los ambientes de aprendizaje será que los sujetos en formación logren unos aprendizajes esenciales para la vida y, así, se eduquen de manera integral en el manejo del lenguaje, las matemáticas, las ciencias, las tecnologías, la autonomía, los derechos humanos, entre otros.

Momentos de un ambiente de aprendizaje

IMAGEN Fuente: SED, 2012



El ambiente de aprendizaje intencionado, entonces, ocurre siempre en el marco escolar y busca brindar a los y las estudiantes las herramientas para que logren fortalecer habilidades para el aprendizaje autónomo. Alcanzar y mantener el enfoque de desarrollo humano en el ambiente de aprendizaje implica plantear acciones en las cuales se logre que los estudiantes interactúen para aprender actitudes, conocimientos y habilidades que potencien sus capacidades y se constituyen en escenarios fundamentales para asumir la vida en sociedad.

1.4

Las ciencias sociales escolares: aportes al desarrollo humano y la socioafectividad

El desarrollo humano y la socioafectividad, a través de la formación integral y los ambientes de aprendizaje, se valen de distintos sistemas de saber que constituyen los modos de vida de las personas. Estos sistemas proceden de las prácticas ancestrales del mundo indígena, afrodescendiente o campesino. También se originan de las comunidades y organizaciones de la sociedad civil. Incluyen a la vez saberes provenientes del arte, la estética y la experiencia sensible. Los conocimientos subyacentes a la vida cotidiana, los cuales surgen de problemas y situaciones del entorno rural y urbano, también hacen parte de estos repertorios de saberes sociales y culturales. Finalmente, se encuentran los saberes inscritos en disciplinas, los cuales han de articularse con todos los anteriores.

Históricamente la escuela ha priorizado este último tipo de saber, de hecho, los planes de estudios suelen estar estructurados a tra-



vés de áreas, disciplinas y asignaturas, aunque los demás tipos de saber no han sido del todo ignorados, estos han sido incluidos como aspectos complementarios, y a veces hasta exóticos. Probablemente aún no se ha descubierto su riqueza para la formación integral ni se ha explorado a fondo sus aportes para la construcción de ambientes de aprendizaje. En medio de esta situación, es

necesario analizar cómo las ciencias sociales, un área obligatoria según la Ley 115 de 1994, puede convertirse en una mediación efectiva para alcanzar el desarrollo humano y la socioafectividad, así como para promover diálogos de saberes con los demás sistemas de saber descritos.

Varios autores se han ocupado de reflexionar e investigar sobre el sentido de las ciencias sociales en la escuela. Algunos, siguiendo tradiciones pedagógicas como la escuela activa o el constructivismo, debaten acerca de los contenidos, las prácticas pedagógicas y las didácticas más efectivas. Otros discuten acerca de procesos de formación centrados en disciplinas o a través de campos y tópicos que promueven su tratamiento inter y transdisciplinario. Si bien, en este trabajo no se abordan todas estas discusiones, sí se argumenta acerca de su sentido frente a las problemáticas sociales, políticas, económicas y culturales del país y la ciudad. También se proporcionan criterios y herramientas para articular las ciencias sociales con el desarrollo humano y la socioafectividad a través de la formación integral, los ambientes de aprendizaje y el diálogo de saberes.

1.4.1 Tres argumentos para formar en ciencias sociales en la escuela

Las ciencias sociales escolares constituyen un saber fundamental para la vida de las personas en sociedad. Su principal propósito es comprender cómo los sujetos, sociedades y culturas producen, reproducen y transforman la realidad social. Esto implica la producción de instrumentos de conocimiento que le permitan a la persona descubrir su lugar en el mundo, construir criterios

para relacionarse con los otros (valorando sus diferencias), así como develar las relaciones de poder que subyacen a los discursos, prácticas y estructuras sociales.

A continuación se presentan argumentos epistemológicos, psico-sociológicos y pedagógicos que permitan comprender la importancia de este tipo de conocimiento para un tipo de formación que apunta al desarrollo humano.

● Claves epistemológicas

Desde el punto de vista epistemológico, a partir de los planteamientos del Informe Gulbenkian (Wallerstein, 1996), es claro que las ciencias sociales están transitando de una perspectiva disciplinar y eurocéntrica a un campo de conocimiento que, además de centrarse en problemas relevantes del tiempo presente, adquiere nuevas condiciones en su producción y difusión, especialmente debido al surgimiento de nuevos sectores, grupos y actores en la escena social, cultural y política de las sociedades. Lo interesante de estas nuevas expresiones es que la mayoría agencian sus prácticas desde la periferia, la frontera y los bordes de lo instituido.

En otras palabras, las ciencias sociales contemporáneas se están configurando en un espacio de producción de conocimiento que se consolida a partir de las prácticas sociales, culturales y políticas de las sociedades occidentalizadas, y no únicamente de las occidentales, tal como ocurrió a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Por esta razón, se apoya de las renovaciones teóricas y metodológicas que han emprendido desde hace algunas décadas la teoría crítica, los estudios culturales, el posestructuralismo, los estudios poscoloniales y los estudios feministas. Así:

Perspectivas epistemológicas	Ideas claves	Autores
Teoría crítica	<p>Crítica a la razón instrumental del iluminismo.</p> <p>Una acción comunicativa que favorezca la conformación de comunidades de hablantes para descubrir la distorsión ideológica de la realidad y para la generación de consensos que favorezcan la toma de decisiones.</p> <p>Una teoría del reconocimiento que actúe sobre el agravio moral.</p>	<p>M. Horkheimer y T. Adorno.</p> <p>J. Habermas.</p> <p>A. Honneth.</p>
Estudios culturales	<p>Lo cultural (más que la cultura en singular) es el espacio-tiempo en el que se produce el significado humano y social, pero también es una coordenada distinta desde donde leer el poder.</p> <p>En el espacio latinoamericano, la cultura y la política son un flujo de hibridaciones, en las que confluyen lo popular, las ideologías, el consumo y lo estético.</p>	<p>R. Hoggart, R. Williams y S. Hall.</p> <p>N. García-Canclini, J. Martín-Barbero, R. Ortiz, C. Monsivais y N. Richard.</p>
Posestructuralismo	<p>Se requiere comprender, a partir de las relaciones saber-verdad, prácticas sociales-poder y subjetivación-ética cómo se ha construido al sujeto en la sociedad moderna.</p> <p>Es fundamental comprender el devenir como una fuerza que transita por los planos de consistencia e inmanencia, de modo que se posibilite la ruptura (línea de fuga).</p>	<p>M. Foucault</p> <p>G. Deleuze, F. Guatari y M. Lazzarato.</p>
Estudios poscoloniales y decoloniales	<p>Es necesario problematizar la identidad en las sociedades que vivieron experiencias coloniales. La descolonización implica construir una frontera que permita la relación y coexistencia entre la identidad y la diferencia.</p> <p>Es necesario descolonizar el ser, el saber, el poder y la naturaleza, a partir de la generación de proyectos epistemológicos y políticos –otros- que desestructuren la matriz de poder que encierra sexismo, racismo, patriarcalismo, clasismo y adultocentrismo.</p>	<p>J. Bhabha, E. Said y V. Daas.</p> <p>E. Dussel, A. Quijano, W. Mignolo, A. Escobar, S. Castro-Gómez y C. Walsh.</p>
Estudios feministas	<p>Se requiere construir conocimientos que develen las relaciones de poder patriarcales y la reproducción de la ciencia androcéntrica. Esto permitirá darle un nuevo lugar a las mujeres en la sociedad.</p> <p>El género es una construcción histórica que busca explicar la diferencia entre los sexos. Por esta razón, el problema no es la dicotomía entre masculino y femenino, sino la posibilidad de reconocer cuerpos, subjetividades y sexualidades.</p>	<p>Rubin, Mead, Lamas y Barbieri.</p> <p>Scott, Fraser, Butler, Haraway y Preciado.</p>



● Claves psico-sociológicas

Desde el punto de vista psicológico, específicamente atendiendo a la psicología social, las ciencias sociales se inscriben en lo que algunos autores definen como la constitución del conocimiento social. Apoyados en Turiel (2000), se puede afirmar que los estudios sobre el conocimiento social se han desarrollado a partir de tres tendencias: el conocimiento psicosocial (el conocimiento psicológico de los otros o de nosotros mismos), el conocimiento moral (que pretende explicar el desarrollo del juicio moral a partir de las normas sociales gobernadas por la justicia) y el conocimiento de lo societal (el cual incluye los sistemas de relaciones sociales y de las instituciones con arreglo a convenciones y normas sociales).

En esta dirección, el conocimiento social es una construcción mental que se vale de las interpretaciones individuales y colectivas sobre el orden social, la cultura y la subjetividad. Se trata de un proceso de co-construcción que depende de los niveles de socialización adquiridos desde la nacimiento, proceso que incluye interacciones y experiencias que posibilitan la adquisición progresiva del lenguaje (Berger & Luckman, 2005). Siguiendo a Shantz (citado por Turiel, 2000), el conocimiento social se estructura a partir de cuatro dominios así:

1. El yo y las otras personas: Producción de acontecimientos psicológicos que incluyen pensamientos, sentimientos, intenciones, preferencias y razonamientos.
2. Las relaciones sociales diádicas: Relaciones de amistad, autoridad y conflicto.
3. Las relaciones del grupo social: Sistemas lineales o configuracionales que relacionan a varios individuos entre sí (afiliación, liderazgo, reglas de grupo, dominación).
4. Los sistemas sociales más amplios: Familia, escuela, instituciones sociales, nacionales, globales, etc.

Finalmente, desde otro ángulo de la psicología, J. Bruner (2000) plantea que las personas, a lo largo de su vida, construyen un modo de razonamiento del mundo social al que denomina pensamiento narrativo. Se trata de un mecanismo individual que se nutre de lo colectivo, el cual implica ordenar los acontecimientos de la sociedad y la cultura a partir del relato y una suerte de lenguaje figurativo en el que están presentes el sinécdoque, la analogía y la metáfora. El proceso aludido se encuentra en una compleja intersección que articula lenguaje, pensamiento e imaginación, pues Bruner sostiene que este tipo de acción mental enriquece la generación de mundos posibles.

En consecuencia, la construcción del conocimiento social es un proceso de razonamiento de la realidad, a partir de recursos



narrativos, que posibilitan la comprensión de los hechos sociales, las transacciones que se producen en su despliegue así como la implicación de sus actores en estos. El aporte del pensamiento narrativo al conocimiento social es fundamental dadas las posibilidades de descentramiento del sujeto en las coordenadas tiempo y espacio, al transitar del pensamiento paradigmático al pensamiento metafórico. Aunque este proceso pareciese falto de rigor para la ciencia, es un mecanismo mental y social que favorece la alteridad y el reconocimiento de otras formas de ser y habitar el mundo.

● **Claves pedagógicas**

En relación con el componente pedagógico del conocimiento social, se puede señalar que son prolíficas las perspectivas pedagógicas que, a lo largo del siglo XX, abordaron su configuración. Tempranamente, la pedagogía activa (también llamada Escuela Nueva) planteó que la interacción del niño o niña con el entorno así como su capacidad

de experimentación, a tono con sus intereses, favorecen su aprendizaje sobre el mundo social, la cultura y la política. Uno de los pensadores más destacados al respecto fue J. Dewey, quien propuso la noción de experiencia en la formación del niño o niña, como elemento clave para construir sociedades comprometidas con valores democráticos.

A la par, la pedagogía antiautoritaria planteada por Freinet, Ferrer y Korczak se centró en la generación de ambientes que favorezcan la interacción, el trabajo colectivo y la producción. Enfrentados a los regímenes autoritarios de su tiempo, cada uno, desde énfasis distintos, introdujo criterios para enseñar en medio de la adversidad. La idea es que, en lugar de empobrecer y victimizar a aquellos que están en medio de la tragedia humana, es posible potenciar su capacidad de trabajo y de solidaridad a través de prácticas pedagógicas humanizadoras.

Más adelante, en la segunda mitad del siglo XX, en coherencia con la tradición cons-

tructivista estructural, aparecieron ideas asociadas con el conocimiento social y la construcción de un modo de razonamiento que se alejaba de la teoría del desarrollo moral, generalmente asociada con etapas y secuencias psicobiológicas. Se trata del aprendizaje significativo, un planteamiento que, aunque se inscribe en las corrientes cognitivas contemporáneas, sostiene que las personas aprenden a partir de lo que saben. En consecuencia, los procesos de enseñanza deben introducir mecanismos que favorezcan el conflicto cognitivo, la asimilación y la acomodación, a partir de situaciones novedosas que articulen, subsuman y/o anclen los conocimientos previos, tal como lo señala Ausubel (1976).

Finalmente, desde la década del setenta, empezaron a aparecer pedagogías críticas en distintos lugares del planeta, las cuales plantearon novedades sustantivas para la educación y la pedagogía. En Europa, los trabajos de Stenhouse, Elliott, Grundy y Carr, y Kemmis mostraron que la Escuela de Frankfurt se mantenía vigente y que sus presupuestos teóricos eran pertinentes para construir pedagogías y didácticas críticas. La idea es que el maestro sea capaz de producir teoría a partir de su praxis, y que avance en la comprensión de la realidad educativa para transformarla. Particularmente, a través de este espacio intelectual e investigativo, surge la noción de investigación acción educativa (IAE).

Simultáneamente, en América Latina la consolidación de la educación popular, animada por Paulo Freire, fomentó un ambiente de emancipación en la educación a través de lo que denominó pedagogía de la liberación y de la esperanza. Freire considera que nadie enseña a nadie, pero el que busca

aprender necesita de otros para este propósito. En este escenario de confrontación entre dominación y liberación surgió una impronta pedagógica y política para la región que aún está vigente, y que ha inspirado los demás focos de la pedagogía crítica, incluso en países como Estados Unidos y en el continente europeo.

De manera más reciente, la pedagogía crítica también ha contado con otro foco: Estados Unidos. Desde allí, los presupuestos de MacLaren, Giroux y Apple abogan por una lectura crítica de la realidad a través de la educación. Esto supone una práctica educativa que identifique las fuerzas económicas, políticas y sociales que buscan la dominación por diversas vías como el consumo, la opinión pública, los medios masivos, entre otros. Promueven un tipo de pensamiento que sea construido desde la pedagogía, capaz de movilizar la acción social y favorecer proyectos emancipadores, a partir de la vida cotidiana de los niños, niñas y jóvenes.

En la actualidad, las pedagogías críticas continúan desarrollándose en el mundo. Particularmente, en América Latina y el Caribe estas se están articulando con nuevas expresiones de la Educación Popular, la Comunicación-Educación y la Educación Intercultural. También han aparecido con fuerza nuevos planteamientos, asociados con la pedagogía crítica, que requieren tiempo para evidenciar sus avances, tales como la Educación Expandida, Edupunk y la Educación Convergente. Por ahora, es claro que existen varias opciones pedagógicas, no solo para el desarrollo del conocimiento social desde la escuela, sino para la construcción de un tipo de pensamiento social que entrecruza lo societal, lo histórico, lo espacial-ambiental, lo ético, lo estético y lo político.

1.4.2 Las ciencias sociales escolares en Bogotá

Al seguir el Proyecto Educativo para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) propuesto por la SED (2014), el centro de la formación para la ciudadanía y la convivencia está en el encuentro con el otro, situación que invita a conocer sus múltiples formas de ser y vivir.

El encuentro con el otro es un proceso social y político en el que se ubican puntos de vista diferentes, y que en lugar de ahondar en disputas asociadas con la dominación, ha de convertirse en posibilidad de agencia y desarrollo humano. En tal sentido, la ciudadanía se aleja de un status en el que el Estado le otorga beneficios a los ciudadanos para constituirse en un ejercicio de poder social que incluye a todos los sectores.

Las siguientes capacidades ciudadanas desde la SED se consideran esenciales para ser potenciadas en la escuela: identidad; dignidad y derechos; deberes y respeto por los derechos de los demás; sentido de vida, el cuerpo y la naturaleza; sensibilidad y manejo emocional; participación.

La construcción de estas capacidades está sujeta a tres procesos clave que incluyen conocimientos, actitudes y habilidades: conocimientos relacionados con la información y los saberes adquiridos; actitudes relacionadas con los valores, lo ético y lo estético; y habilidades asociadas con destrezas adquiridas y experiencias previas para resolver situaciones.

En este marco, las ciencias sociales pueden aportar criterios y experiencias fundamentales que han de favorecer la praxis ciudadana y la convivencia. En consecuencia, no solo se trata de un área del conocimiento (obligatoria según la Ley 115 de 1994) conformada por disciplinas, sino de un campo que potencia el desarrollo del pensamiento social y crítico, el cual ha de estructurarse a través de problemas. Algunos problemas claves a tener en cuenta son: la discriminación, las violencias, los problemas ambientales, la memoria, el poder y la interculturalidad.

Como campo inter y transdisciplinario, privilegia prácticas pedagógicas críticas, colaborativas y dialógicas que problematizan el presente, reconstruyen el pasado, se ubican en el espacio, el ambiente y el territorio, y reflexionan sobre la toma de decisiones humanas en las esferas pública y privada de la sociedad.

En el siguiente capítulo se exponen de manera detallada los propósitos de formación del área y los aprendizajes esenciales para niños y niñas y jóvenes de Bogotá, atendiendo a la RCC. En el capítulo tres se profundiza sobre las didácticas para el área, teniendo en cuenta los componentes de los ambientes de aprendizaje. En el capítulo cuatro se exponen experiencias de colegios con ambientes de aprendizaje a través y con las ciencias sociales. El propósito es reconocer los avances de algunas comunidades académicas en estos procesos con el fin de aprender y conformar, en el mediano plazo, comunidades de aprendizaje y de práctica.

2

Propósitos de formación y aprendizajes a potenciar en el área de las ciencias sociales

D

De acuerdo con las orientaciones de la SED (2014), el presente capítulo propone los aprendizajes para el buen vivir a través de las ciencias sociales escolares. El propósito es avanzar en la construcción del pensamiento social-crítico, en los y las estudiantes, con el fin de alcanzar condiciones de posibilidad que fomenten cambios en la vida personal y comunitaria, esto es, la consolidación del buen vivir. Para tal fin, el siguiente gráfico muestra los alcances de dichos aprendizajes.





Aprender a ser

Pretende generar en los y las estudiantes autonomía en la toma de decisiones. Fomenta procesos de empoderamiento en el entorno que habita, sin que el lugar de procedencia sea determinante para reconocerse como miembro de la comunidad en la que se encuentra. Hace posible que la toma de decisiones esté orientada por horizontes éticos.

Aprender a vivir juntos

Busca que el estudiante sea capaz de reconocer a los demás, que valore la diversidad de formas en que las personas y grupos leen la realidad y el mundo. También fomenta la capacidad para aprender a comunicar esas diferencias de forma acertada, de manera que no solo se acepten sino que se valoren en su pluralidad y heterogeneidad.

Aprender a conocer

Tiene como propósito la generación de condiciones para que los estudiantes sean capaces de gestionar su conocimiento, a través de acciones de transformación que los consolide como parte importante de la sociedad. Estas acciones, además de garantizar su propio bienestar y cuidado, deben tener en cuenta la realidad de los otros en su fragilidad y contingencia humana.

Aprender a hacer

Una vez se alcanza una comprensión clara de la realidad, en medio de sus problemáticas y potencialidades, los estudiantes diseñan e implementan acciones con responsabilidad ética, social y política. Estas iniciativas deben velar por el bien común y el buen vivir. También deben constituirse en alternativas concretas para la transformación de los entornos que habitan los estudiantes, generalmente atravesados por el conflicto.

2.1

Desafíos de las ciencias sociales hoy: La construcción del pensamiento social-crítico

Como se anunció en el capítulo anterior, las ciencias sociales escolares pueden convertirse progresivamente en un saber con amplios alcances emancipadores para la vida personal y comunitaria de niños, niñas y jóvenes. Dado que dentro de los objetos de estudio de las ciencias sociales se contemplan las formas de producción, reproducción y transformación del orden social, estas pueden funcionar como una caja de herramientas que permite a las personas:

- > Comprender la realidad.
- > Identificar los discursos y prácticas que buscan orientar (encauzar) ciertos modos de pensar.
- > Tomar las mejores decisiones en torno a la construcción de lo público y la praxis ciudadana.

Problemáticas como la violencia, la exclusión, la desigualdad y la devastación de la naturaleza constituyen los principales asuntos que hoy deben ser tenidos en cuenta por las ciencias sociales, desde la escuela hasta los niveles más altos de la formación avanzada. Si bien, este tipo de problemas pueden ser entendidos de diversas maneras, bajo la óptica del sentido común o de las creencias políticas y religiosas, este tipo de saber puede aportar elementos claves para comprender la realidad sin polarizaciones, al menos, a partir de tres esferas del mundo de la vida: el objetivo (la verdad), el intersubjetivo (lo moral) y el expresivo (la sinceridad) (Habermas, 2005).

Por otra parte, las ciencias sociales en la escuela no deben pretender la formación de sujetos sociales y ciudadanos críticos, simplemente a través de la enseñanza de contenidos, sino mediante la reflexividad y problematización del mundo de la vida. Esto significa, siguiendo a Finocchio (2005), incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos, en medio de sus tragedias y triunfos. Implica analizar las realidades humana, social, política, cultural y natural en condiciones históricas precisas y en coordenadas de espacio y tiempo concretas. Por esta razón, las ciencias sociales deben asumir al sujeto que aprende como un sujeto social y situado. Se trata de un ser que produce significados y relaciones con otros y con su entorno, orientado por experiencias y valores cuya génesis es el mundo social.

La historicidad de las ciencias sociales en Colombia, tal como se mencionó en la in-



roducción, está asociada infortunadamente con las narrativas de la obediencia y las buenas costumbres (promovidas por la moral cristiano-católica), la identidad nacional (orientadas por la ideología estado-centrista desde el inicio de la república), la higienización (dirigidas por disciplinas que pretendieron el control social a través de la corrección y la ortopedia social) y la productividad (impulsada por fuerzas económicas globales y locales). Aunque se han evidenciado cambios importantes en los planes de estudios escolares, a partir de las reformas de finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, prevalecen prácticas bancarias que asumen al sujeto del aprendizaje como un ser pasivo que debe consumir información y, por su propia cuenta, convertirla en conocimientos, desempeños y competencias.

Las ciencias sociales son presentadas generalmente como un tipo de conocimiento cerrado y acabado (Carretero, 1995). Los estudiantes no comprenden cómo se han llegado a construir ciertas teorías y conclusiones que dan cuenta del mundo social. No logran diferenciar puntos de vista diversos sobre los mismos hechos. Naturalizan los acontecimientos, asumiendo que ciertas categorías como la raza, la superioridad de unos sobre otros o la civilización, entre otros ejemplos, son verdaderas, y presumen que las causas de los hechos sociales son únicas. En suma, al predeterminar los contenidos y asumir este tipo de conocimiento como algo cerrado e inmutable, a través de la enseñanza, se corrobora un vacío de pensamiento social. Esta situación es útil para ciertos sectores de la sociedad, pues sostiene y naturaliza las relaciones de poder existentes.

En consecuencia, se requiere promover una apertura de pensamiento que contemple

los aspectos curriculares, pedagógicos y evaluativos del área no solo para descubrir mejores formas de enseñanza, sino para reflexionar en torno a preguntas fundamentales: ¿Qué enseñar? ¿Para qué? ¿A quiénes? ¿En qué momentos? Si bien, parecen interrogantes genéricos, este tipo de preguntas nos llevan a pensar sobre el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales en un país como Colombia. Dichas preguntas permitirían identificar las posibles relaciones entre la 'pedagogización' de este campo de conocimientos y las actitudes ciudadanas en la esfera pública. Incluso, pueden llevar a considerar si existen vínculos entre este tipo de conocimientos y la capacidad de reconocimiento hacia los otros, así estos sean extremadamente diferentes.

Por esta razón, y retomando los principios del Plan Sectorial de Educación 2012-2016 "Calidad para todos y todas" de la Secretaría de Educación Distrital, el cual busca promover el desarrollo de capacidades para el buen vivir y aprendizajes académicos de excelencia así como la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, el principal propósito de formación en el área de las ciencias sociales en Bogotá es el desarrollo del pensamiento social-crítico.

Según la SED (2012), la educación en Bogotá debe implementar prácticas pedagógicas que vinculen a la escuela con la vida cotidiana. A través de estas experiencias escolares, se debe garantizar la articulación de los saberes de los y las estudiantes con los temas, procesos y problemas que subyacen de los ámbitos sociales, económicos, políticos y culturales del mundo de la vida en el que participan. Esto implica implementar prácticas pedagógicas dirigidas hacia los siguientes propósitos:

- > Reconocer y apropiarse los códigos propios de las disciplinas que constituyen el campo de las ciencias sociales: Exige la construcción de herramientas de conocimiento para construir vínculos entre lenguajes específicos y hechos sociales, inscritos en coordenadas espaciales, temporales, societales y humanas específicas.
- > Comprender cómo los sujetos, sectores y grupos producen e interpretan la realidad social: Busca reconocer que el conocimiento social, situado en el tiempo y el espacio, responde a intereses geopolíticos y juega un papel central en la configuración de las prácticas sociales.
- > Asumir actitudes relacionadas con valores éticos, políticos y estéticos: Comprende la construcción de posicionamientos

frente al mundo social tanto en la esfera pública como la privada del mundo de la vida.

- > Construir capacidades para tomar las mejores decisiones en la vida social: Esto implica contar con criterios morales para la vida relacional.



2.2

El pensamiento social-crítico

Durante las últimas tres décadas, las ciencias sociales han dado un giro fundamental, el cual ha traído consigo un conjunto de perspectivas del mundo social más abiertas así como nuevos referentes para leer sus permanencias y cambios. En tal sentido, los enfoques críticos han ofrecido nuevos conceptos y marcos de comprensión no solo para interpretar la realidad sino para fomentar otros modos de pensar. Estos enfoques comprenden principalmente: la teoría

crítica (primera y segunda generación de la Escuela de Frankfurt); los planteamientos posestructuralistas de M. Foucault y G. Deleuze; los postulados sociológicos de P. Bourdieu; las ideas de ruptura del feminismo contemporáneo; y las propuestas del *Buen Vivir* representadas por intelectuales y activistas latinoamericanos.

La teoría crítica afirmó tempranamente que, detrás de las promesas de la ilustración,



cuya génesis es el proyecto euromoderno del siglo XVIII, se esconde la primacía de la razón instrumental. Según Horkheimer y Adorno (1998), la ilustración se convierte en mito una vez el hombre moderno subordina la naturaleza a la razón y la convierte en mercancía.

La segunda generación de la Escuela de Frankfurt, representada por J. Habermas, planteó, entre otras consideraciones éticas y filosóficas, que existe una relación explícita entre conocimiento e interés. Cuando se pretende explicar y predecir (tal como lo busca el positivismo), se produce conocimiento en un marco empírico-analítico, esto es, un tipo de conocimiento para el control social.

Hacia los años sesenta y setenta, las ideas de Foucault y Deleuze dieron cuenta de otras perspectivas analíticas en el campo de las ciencias sociales. Particularmente, Foucault evidenció la producción de discursos de saber-verdad y prácticas de poder que, en la modernidad, ocuparon lugares centrales en la construcción de la subjetividad, esto es, la existencia de me-

canismos instalados en el orden social que posibilitaron la constitución de sujetos productivos y obedientes.

De manera simultánea, en el campo sociológico, P. Bourdieu propuso una lectura de la realidad social en dos direcciones: estructuras “estructurantes” que condicionan a los agentes sociales; y prácticas producidas por los agentes sociales que inciden en las estructuras sociales. Para tal efecto, propuso categorías como *campo*, *capital* (cultural, simbólico, social) y *habitus*. El *campo* da cuenta de un espacio en el que están presentes agentes sociales, prácticas y creencias, los cuales se encuentran en tensión permanente dado el interés de cada uno de estos por ocupar un lugar destacado o estratégico.

El *capital* es una adquisición o recurso intangible (en consecuencia no necesariamente económico) que otorga la familia, la institución educativa u otro espacio social, el cual posibilita al agente movilidad social dentro de los campos y la estructura. *Habitus* es un esquema interiorizado por el agente social, el cual ha sido adquirido gracias a la posición social que ocupa.

En relación con el pensamiento feminista, han surgido tres momentos marcados que dan cuenta de nuevos modos de comprender y actuar sobre la realidad social. En primer lugar, hacia la década del sesenta, distintos movimientos de mujeres en el mundo se movilaron alrededor de los derechos de las mujeres, dada su subordinación naturalizada en la historia de occidente. El segundo momento, sin pretender superar al primero o subordinarlo, se caracterizó por la puesta en marcha de los debates sobre el género y los géneros.

Según la historiadora estadounidense Joan Scott, el género es una construcción social y cultural que pretende explicar las diferencias entre los sexos. Estas diferenciaciones no son naturales, pues obedecen a las creencias y valores que predominan en la sociedad. Esto hace posible pensar que las relaciones afectivas, la sexualidad y las alianzas matrimoniales no necesariamente están determinadas a partir de la relación binaria masculino-femenino. En este marco, se expande el movimiento Lgbti en el mundo y se dinamizan las luchas políticas de estas comunidades a favor del matrimonio igualitario y los derechos patrimoniales entre parejas del mismo sexo.³

En el espacio latinoamericano son diversas las perspectivas críticas que han desarrollado propuestas sobre pensamiento social. En la primera mitad del siglo XX, lo crítico solía estar ligado a idearios liberales, socialistas y marxistas, tal como lo refleja el pensamiento del peruano Mariátegui o el de los intelectuales mexicanos pertenecientes al movimiento muralista en tiempos de Lázaro Cárdenas. Después de los años cincuenta, el pensamiento social latinoamericano se ocupó de analizar el desarrollo de los países, en medio de las problemáticas de desigualdad y pobreza de la región, especialmente en el marco de la conocida política Alianza para el Progreso.

Los intelectuales de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) fueron los más destacados, sin embargo, voces disonantes a la corriente desarrollista tuvieron contribuciones originales que transitaron por diversas teorías sociales, que fueron desde los análisis de clases sociales hasta la descolonización radical. Entre ellos se encuentran Franz Fanon en Martinica,

Florestán Fernandes en Brasil, Pablo González Casanova en México y René Zabaleta en Bolivia.

Posteriormente, al final de la década del sesenta y a lo largo de la década siguiente, apareció una convergencia de pensamientos que empezó a marcar rupturas fundamentales en la región, en el marco de lo que Wallerstein llamó sistema-mundo. Al respecto, es importante recordar, siguiendo a Martín-Barbero (2000), que en América Latina se conformó un espacio denso popular-masivo, el cual comprendía una mixtura de pueblos, procedencias y tradiciones, concentrada en grandes ciudades. Esta masa no era propiamente obrera, urbana, rural o inmigrante, sino quizás un poco de todo. Además de ubicarse en la periferia de las ciudades, se convirtió en el “objetivo” de los gobiernos de turno, ya sea para “civilizarlos” o para asistirlos. No obstante, en estos escenarios, que pese a las particularidades históricas contienen rasgos similares desde Argentina hasta México, surgieron formas de resistencia y modos de emancipación social que llegan hasta nuestros días.

3 Actualmente, los feminismos de la diferencia, poscolonial, chicano, musulmán, entre otros, plantean que las luchas por los derechos y las reivindicaciones por la igualdad ya no son la prioridad. A cambio, el feminismo de tercera generación reafirma la diferencia como opción para deconstruir las relaciones de poder tanto en la esfera pública como privada e íntima de las sociedades. Esto supone transitar de los análisis patriarcales, racistas, homofóbicos y falocéntricos de la sociedad, propios de las ciencias sociales modernas, a perspectivas de ruptura que se apoyen en otras arquitecturas de pensamiento. Estos modos divergentes de carácter político y epistémico comprenden otras subjetividades, cuerpos, corporeidades y narrativas (Butler, 2008).



En medio de estos acontecimientos, y el fragor de los populismos, las dictaduras militares, los autoritarismos y las democracias formales (como aparentemente lo representó Colombia en medio del conflicto armado y el Frente Nacional), surgieron tres movimientos intelectuales-políticos que se identificaron con lo popular masivo en la región: teología y filosofía de la liberación; educación popular, e investigación acción participativa (IAP). En los primeros dos casos, el punto de partida fue Brasil, y su influencia fue evidente tras jugar un papel fundamental en procesos de resistencia tanto en

Suramérica como en Centroamérica. Por su parte, la IAP, originada en territorio colombiano, a partir de los trabajos del sociólogo Orlando Fals Borda, quien mostró que era posible construir conocimiento social no solo **sobre** los otros sino **con** los otros, a través de lo que llamó **sociología sentipensante**.

Producto de estas importantes contribuciones, y tras los sucesos que enmarcaron el reacomodamiento de las fuerzas hegemónicas en el mundo de finales del siglo XX, también conocido como nuevo orden mundial, aparecieron dos líneas de pensamiento latinoamericano que retomaron ideas anteriores, por ejemplo las de la liberación y el poscolonialismo, y que actualizaron puntos de vista, especialmente frente a los desafíos del modelo de desarrollo global.

La riqueza de saber y experiencia que actualmente configura el pensamiento social en el mundo, y particularmente en América Latina y el Caribe, es evidente. Esto permite proponer, volviendo a los propósitos de formación de las ciencias sociales escolares, que se requieren currículos y prácticas pedagógicas que propendan por la construcción del pensamiento social-crítico, el cual no solo tiene en cuenta las ideas críticas producidas en Europa o Norteamérica, sino que se estructura a partir de las perspectivas divergentes construidas en el sur. Siguiendo a B. Santos (2012), el sur no solo es Suramérica o el Caribe, sino también Asia, África y el mundo subalterno presente en occidente y el norte.

2.3

Componentes del pensamiento social-crítico

De acuerdo con lo anterior, el pensamiento social-crítico es una forma de razonar, interpretar y comprender la realidad social, que permite al sujeto del aprendizaje identificar las lógicas con las que obran las personas y grupos sociales, ubicados en tiempos, espacios y horizontes ético-políticos precisos. Sus propósitos son:



Reconocer, apoyados en conceptos, categorías y teorías sociales, las formas como se distorsiona la realidad social con arreglo a intereses de grupos, clases sociales, sectores, países y comunidades internacionales.



Comprender, teniendo en cuenta las coordenadas espacio-temporales de los hechos sociales, las formas de dominación o resistencia que se producen de manera explícita u oculta, a partir de los saberes expertos y los modelos de institucionalización disciplinaria.



Identificar las formas de violencia física y simbólica que promueven la exclusión de la diferencia, a partir de patrones que estigmatizan a los géneros, las sexualidades, las generaciones y los sujetos con capacidades diversas.



Adquirir actitudes comprometidas con valores democráticos que favorezcan la igualdad de derechos y de oportunidades, y que reivindiquen la diferencia como alternativa a la homogeneización social y epistémica, así como las formas de discriminación naturalizadas en el tiempo.



Adquirir capacidades para el ejercicio de nuevas prácticas ciudadanas, caracterizadas por la apertura hacia otros modos de reconocimientos de la vida en comunidad. Esto supone deconstruir las formas patriarcales, racistas, adultocéntricas y homofóbicas que han predominado en el funcionamiento del orden social (instituciones, formas de socialización, valores, creencias y modos de resolver las diferencias).

En concordancia con los planteamientos de la SED y el pensamiento social crítico, se encuentra la ciudadanía, la cual no implica únicamente el reconocimiento de los derechos políticos a las personas una vez cumplan su mayoría de edad. Tampoco se trata de la incorporación de niños, niñas y jóvenes en el contexto escolar a la emulación de los procedimientos de la democracia formal. Según el PECC (2014), la ciudadanía es un proceso dinámico y contextualizado, pues su base es la existencia del otro. Implica la generación de formas alternativas para el reconocimien-

to y el ejercicio del poder. En consecuencia, se trata de la construcción colectiva de una esfera pública basada en los derechos y la diversidad.

Como se indicó en el capítulo uno, el horizonte del Plan de Desarrollo Bogotá Humana y del Plan Sectorial de Educación es el desarrollo humano. Por esta razón, el desarrollo de capacidades es una tarea fundamental de la educación en Bogotá. Particularmente, el PECC ha propuesto seis capacidades ciudadanas claves así:

Capacidades ciudadanas	Significados
Identidad	¿Quién soy yo? ¿A qué pertenezco? ¿A qué quiero pertenecer? ¿Por qué cada quién tiene una identidad diferente?
Derechos	Comprende la dignidad de las personas; la seguridad, la posibilidad de creer, decidir y opinar libremente; de contar con salud, educación, trabajo, vivienda, agua y un ambiente sano.
Deberes	Aprender a respetar los derechos ajenos, a no ejercer violencia, a ser parte de una comunidad, una nación y un planeta.
Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza	Tener conciencia como seres vivos físicos, emocionales, racionales y espirituales. El cuerpo asumido como primer territorio de derechos, y el ambiente entendido como un sistema de relaciones entre los seres humanos y hacia las otras especies.
Sensibilidad y manejo emocional	Las emociones como factor clave del crecimiento personal y de nuestros vínculos en sociedad, para construir relaciones interpersonales basadas en el respeto y la fraternidad.
Participación	Ser parte, tomar parte y sentirse parte de algo; construir y proponer en lugar de imponer. Proceso que integra habilidades, actitudes y motivaciones para cambiar relaciones de dominación por prácticas de cooperación.

Tomado con ajustes de Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40X40 (SED, 2014).

La búsqueda de la SED, en relación con las capacidades ciudadanas, coincide con los presupuestos teóricos y epistemológicos del pensamiento social-crítico expuesto en el apartado anterior. Este tipo de pensamiento se estructura a partir de tres componentes: el temporal, el espacial y el ético-político. Así:

● **Componente temporal**

De manera temprana, el tiempo fue objeto de reflexión en el contexto de las organizaciones sociales, las culturas y los individuos. En la época del racionalismo, el empirismo y el idealismo, surgieron explicaciones acerca de un tipo de tiempo que se distinguía del tiempo personal y psicológico. Por ejemplo, mientras que para Kant el tiempo es una representación pura que provoca la percepción del sujeto en el mundo, para Bergson el tiempo es lo abierto, pues el pasado es infinito y el todo no está dado ni puede darse. Incluso, para este último pensador la historia está constituida por las acciones de los pueblos hacia la libertad.

Más adelante, luego de largos debates alrededor de la clasificación entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, en los inicios del siglo XX se fueron abriendo paso las disciplinas sociales, entre ellas la historia (Wallerstein, 1998). Al respecto, la Escuela de los Annales, fundada en 1929 por Lucien Febvre y Marc Bloch, constituye un ícono en los debates occidentales sobre la historia, el tiempo y las temporalidades, en el marco de la tradición historiográfica francesa. Además de tomar distancia de la perspectiva positivista de Ranke y de la hermenéutica historicista de Dilthey, estos propusieron una suerte de interdependencia entre la historia y otras

disciplinas como la sociología, la geografía, la antropología y la lingüística.

Basados en una visión de historia total, asociaron el estudio del tiempo y las temporalidades con aquello que llamaron lo estructural y lo coyuntural. Al respecto, señalaba Braudel que los cambios de los tiempos estructurales son casi imperceptibles mientras que aquellos del tiempo coyuntural se evidencian mediante acontecimientos, esto es, a partir de ondas relativamente cortas. De esta manera, fueron institucionalizando la clasificación del tiempo histórico alrededor de los tiempos de corta, mediana y larga duración.⁴

A mediados del siglo XX, en tiempos de posguerra, aparecieron perspectivas críticas que propusieron hacer la historia “desde abajo”. Los trabajos de Maurice Dobb, Edward Thompson y Eric Hobsbawm mostraron que era posible adelantar investigaciones socio-históricas acerca de las clases, grupos y sectores que históricamente habían sido subordinados y marginados. En sus trabajos se observa la incorporación y reconceptualización de categorías marxistas como modo de producción, lucha de clases, división social del trabajo, entre otras. El énfasis en los procesos políticos, sociales y culturales que se inscriben en las luchas obreras, campesinas, y en general de movimientos sociales, constituye un tránsito importan-

4 Además de haber señalado la historia del espacio geográfico modificado por la acción humana a través del tiempo en su obra cumbre conocida como *El Mediterráneo*, Braudel (1970) propuso una formulación teórica y metodológica a la Escuela de los Annales en torno a la matización del tiempo histórico (estructural y coyuntural).

te sobre el concepto de tiempo histórico, pues este debía incluir el pasado construido por estos grupos. También introdujeron la noción de conciencia histórica, entendida como posibilidad de transformación en el presente a partir de la comprensión crítica del pasado.

Posteriormente, a partir de la segunda y tercera generación de la Escuela de los Annales, aparecieron expresiones de la nueva historia, generalmente interesadas en abordar temáticas renovadas que incluían de manera interdisciplinaria elementos de la historia cultural, la antropología y la sociología. De esta manera, se abrió paso la historia de las mujeres, la historia de la infancia y otras historias, como la de la lectura y el libro (Chartier, 2005), que habían sido excluidas de la historia oficial y de los relatos, y que generalmente ubicaban como protagonistas a hombres (varones, blancos e ilustrados). Sin duda, los tiempos y las temporalidades, en el contexto de la narración de la vida privada, mostraron nuevos modos de configuración y funcionamiento de la historicidad.

Finalmente, este componente temporal, el cual suele estar explicado a partir de categorías como historia, historicidad y tiempo, ha sido reiteradamente interpelado por el concepto de memoria (Ferro, 2007). La memoria se pregunta por los recuerdos humanos (individuales y colectivos), los significados del pasado en las personas y los modos de representación de lo ocurrido en el tiempo a través de distintos recursos, entre ellos los narrativos y performativos. Con frecuencia, los autores dedicados a estos problemas desde inicios del siglo XX, han debatido sobre las condiciones sociales, políticas y culturales que influyen en la activación del recuerdo, la conveniencia de

rememorar u olvidar, así como el papel que juega el testimonio y la historia oficial en su configuración.

También existen temporalidades que exigen comprender simultáneamente a los grupos sociales así como sus concepciones del pasado, el presente y el futuro. En consecuencia, no siempre se puede comprender el tiempo a partir de términos como modo de producción, período o era, pues existen otros horizontes temporales en construcción que se nutren de las memorias individuales y colectivas de los pueblos y culturas. En estos, las secuencias y las simultaneidades aparecen en medio de discursos, prácticas y producciones materiales y simbólicas.

A partir de lo anterior se puede afirmar que el componente temporal del pensamiento social-crítico alude a la pregunta genealógica: ¿Cómo hemos llegado a ser esto que somos? Implica potenciar procesos de descentramiento progresivos del aquí y el ahora que posibiliten formas de comprensión crítica de otros tiempos y temporalidades, teniendo en cuenta los horizontes ético-políticos que configuran dichas realidades sociales. Exige el examen de los hechos sociales que nos identifican y nos diferencian con el fin de articular la realidad histórica con la identidad personal y social, a partir de preguntas como: ¿Qué hechos sociales nos identifican? ¿Qué hechos sociales nos diferencian? ¿Cuál es mi punto de vista sobre estos hechos sociales?

Finalmente, este componente exige transitar de la causalidad histórica, entendida en la lógica occidental como el conjunto de sucesos que determinan la realidad, al análisis de acontecimientos que develan tensiones constitutivas entre la historia y la memoria.

Mientras que la historia refleja un tipo de conocimiento formal que obedece a enfoques e intereses, la segunda explicita los modos como las personas ‘narrativizan’ su existencia, en medio de sus tragedias y alegrías. Este proceso implica potenciar capacidades de razonamiento y reflexión para leer la realidad histórica a partir de sucesiones y secuencias, pero también a través de la simultaneidad, la discontinuidad y las diacronías.



● **Componente espacial**

Si bien, los orígenes del estudio del espacio, el territorio y el paisaje se atribuyen a Herodoto, se puede afirmar que el análisis sistemático del espacio empezó a ser mucho más evidente tras las grandes exploraciones, algunas asumidas como descubrimientos, que se efectuaron entre los siglos XV y XVI-II. Los procesos de colonización impulsaron a los europeos a estudiar, apoyados en las teorías de Galileo Galilei e Isaac Newton, los contornos del espacio geográfico, y de este modo reconocieron los atributos físicos del espacio a través de representaciones y convenciones que se denominaron cartografías.

Estas cartografías, comprendidas como representaciones del espacio, a su vez desarrollaban relaciones de poder hegemónico y formas de organización de la división internacional del trabajo. Además de representar de manera más amplia y dominante a Occidente o al norte, estas representaciones del espacio buscaban demarcar y emplazar simbólicamente a las sociedades en transición (“recién descubiertas”) (Wallerstein, 1998), las cuales debían ser estudiadas bajo las lógicas y principios del mundo civilizado, tal como lo adelantó inicialmente la antropología. En suma, el nacimiento de la geografía está estrechamente relacionado con el ejercicio soberano de los Estados moderno-coloniales,

los cuales iniciaron el camino hacia la conformación del llamado sistema mundo.⁵

En este contexto colonial y determinista se fue abriendo camino la geografía como una aspiración científica. Sin embargo, situada en los procesos de institucionalización de las ciencias sociales a lo largo de la primera mitad del siglo XX, la geografía se fue consolidando como disciplina a través de tipologías que pretendían un tipo de conocimiento especializado. Inicialmente, su estructura se organizó a través de las conocidas geografías física, regional, social, ecológica y cultural. Posteriormente, orientada más por su dimensión epistemológica, se hizo énfasis en la llamada teoría geográfica. Finalmente, se consolidaron enfoques ideográficos y cuantitativos, los cuales fueron mucho más cercanos a los objetos de estudio de la geopolítica.

De ahí la importancia de concebir el territorio de otras maneras, de asumirlo como un lugar que, enmarcado en una dimensión histórica, particular y contingente, se convierte en un escenario proclive a la producción de diversas significaciones. Incluso, es factible pensarlo como un sistema social y cultural capaz de recuperar también esa historia invisible, la no oficial o no hablada, de

tal suerte que no solo adquiere el atributo de incidir en la construcción de nuevos porvenires, sino de redefinir el papel del sujeto latinoamericano frente a su propio entorno.

Esta lectura del espacio implica comprender críticamente el territorio como un escenario dinámico y cambiante en el tiempo. Un lugar dotado de múltiples significaciones que, además de contener características que lo convierten en representación cartográfica, es el lugar en el que se producen experiencias humanas, procesos de clasificación social, formas diversas de organización, sistemas y estructuras disciplinarias y tendientes eventualmente a la resistencia. En suma, siguiendo a Zemelman (2003), el espacio es el escenario social y subjetivo en el que se produce el proceso de constitución del sujeto, el cual potencia la memoria, la experiencia y la utopía.

Por su parte, el territorio es una porción del espacio en la que se producen intervenciones humanas de distinta intensidad. Por tal razón, no es solamente una estructura física (espacio geográfico, según la geografía física) sino especialmente una construcción social en la que se explicitan relaciones sociales, producciones simbólicas y formas económicas, que consolidan progresivamente adscripciones y modos de filiación entre las personas y el lugar (Escobar, 2005). Esto explica por qué el territorio es una fuente social y cultural para la constitución de subjetividades, la generación de modos de socialización y la construcción colectiva de saberes.

Como espacio apropiado, a partir de determinadas relaciones sociales, el territorio es producido mediante acciones humanas. Estas comprenden, desde actividades económicas (egoístas o solidarias) hasta rituales que enmarcan usos, apropiaciones y repre-

5 La vinculación del territorio al ejercicio soberano del Estado, ampliamente justificada por las teorías contractualistas y complementada por Hegel, a través de su trabajo sobre la Filosofía de la Historia y el problema de la nación alemana, trajo consigo un fenómeno creciente hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX en el que la posesión de la tierra como pertenencia nacional más que como posesión particular, promovió en el pueblo –como ejercicio soberano– procesos sistemáticos de discriminación de inmigrantes y extranjeros, planes estratégicos para impulsar la explotación colonial e iniciativas geopolíticas de gran envergadura para que el nacionalismo lograra un viraje definitivo hacia la derecha (Hobsbawm, 1998, pp. 157-158).

sentaciones del lugar. Asimismo, el territorio suele convertirse en un escenario de tensiones dado que es un contexto de confrontación entre proyectos hegemónicos y de resistencia (Escobar, 2005). En tal sentido, el territorio se convierte en un eje contextual fundamental para el pensamiento social-crítico, en el que están presentes distintas tensiones de lo humano y lo social. Estas tensiones no siempre son negativas pues son la base de búsquedas tendientes hacia la auto organización y la acción colectiva.

A partir de lo anterior se puede afirmar que el componente espacial del pensamiento social-crítico está relacionado con las preguntas ¿cómo y para qué se representa espacialmente la realidad social, política y económica de los pueblos y culturas? Más allá, sus preguntas asociadas son ¿qué representaciones y prácticas producen sujetos, grupos, pueblos y culturas en, con y a través del territorio? ¿Cómo estas representaciones y prác-

ticas contribuyen a la producción, reproducción o transformación de la realidad social? ¿Qué formas de cooperación o dominación surgen a partir de las relaciones dicotómicas global-local, norte-sur, occidente-oriente, centro-periferia, primer mundo-tercer mundo, desarrollados-subdesarrollados?

Finalmente, este componente exige transitar de la concepción del territorio como algo inmutable y fijo a entenderlo como un escenario constituido por dinámicas y movimientos constantes que involucran a la naturaleza, la sociedad y la cultura. También implica asumir que la representación del espacio, a través de cartografías y mapas, es una herramienta útil para interpretar la realidad y ubicarse en ella. Sin embargo, más allá de la ubicación espacial y la capacidad para representar el espacio, se requiere interpretar los usos sociales, políticos y culturales del territorio, a partir de las relaciones y tensiones entre naturaleza y sociedad.



● Componente ético-político

Lo ético y lo político son la columna vertebral del pensamiento social-crítico. La construcción de la vida pública, atendiendo a un **telos** que guíe las acciones humanas, constituye la dimensión ética y política del sujeto y la sociedad. Este modo de obrar, según Aristóteles, es una actitud frente a la vida (virtudes humanas) que implica deliberar, reflexionar y decidir (**praxis**). En consecuencia, la ética y la política son interdependientes, son la base para garantizar la vida relacional y proporcionan condiciones para aprender a valorar las diferencias. Implica compartir valores y construir proyectos éticos que se despliegan en la vida moral consigo mismo y con los otros.

La praxis, en oposición a la **tecné**, supone potencialidades. Para Aristóteles, la praxis es en sí misma una vida reflexionada, esto es, una conexión permanente entre la acción y el pensamiento. Esto indica que las acciones sin reflexión se convierten en pura **tecné**, un modo de actuar mecánico y rutinario que desarticula el sentido del hombre con el mundo. Estos elementos permiten hacer un primer planteamiento: lo ético-político es una esfera de la vida relacional que posibilita el despliegue del sujeto, a partir de la praxis ciudadana. Luego no se trata de preparar para la ciudadanía, sino de hacer ciudadanía para cultivar lo ético y lo político como opción de vida. Así:

La ciudadanía en el mundo occidental es una construcción histórica (con dimensiones morales, éticas, políticas y jurídicas) que, desde sus inicios, intentó resolver dos asuntos fundamentales para la vida de cualquier persona en una sociedad: pertenecer a una comunidad a través del reconocimiento le-

gal, político y social de su existencia; y adquirir condiciones y capacidades para participar en la vida pública, a través de procedimientos que le permitan plantear sus puntos de vista, e incluso sus diferencias, en el contexto de un orden social predominante.

Siglos después, la ciudadanía fue retomada con prominencia en el contexto social y político de la modernidad. A través del contrato social impulsado por el proyecto de la ilustración, la relación Estado-sociedad civil empezó a adquirir nuevas condiciones jurídico-políticas. Una de ellas es que el pueblo, y no el monarca, es el soberano y en quien reside la voluntad popular. Otra muy importante es que los asociados (al contrato) adquieren derechos civiles, que les garantizan reconocimiento en su territorio nacional. Finalmente, el Estado moderno, en su concepción secular y liberal, ha de garantizar los procedimientos necesarios para la participación de las personas.

Aparte de la corriente liberal de la ciudadanía, después de 1950 se fueron abriendo paso otras perspectivas como la comunitarista y la republicana. Mientras que el liberalismo asume que el ciudadano es aquel que goza de derechos a través de una suerte de reciprocidad con el Estado, en la medida que cumpla sus obligaciones como individuo, el comunitarismo se centra en la demarcación de un conjunto de valores comunes que dotan de sentido la vida y elecciones del ciudadano: "La libertad no se ve limitada por los otros, sino que aumenta con la de ellos. Los proyectos no entran en conflicto cuando se requiere lo mismo" (Garay, 2000, p. 104).

El republicanismo es, por su parte, un enfoque que concibe al ciudadano como un sujeto activo, capaz de participar de manera

deliberativa y argumentativa en la configuración de la dirección futura de la sociedad. Su acento está en las capacidades morales y políticas de los ciudadanos para la elaboración colectiva de decisiones públicas. De esta manera, el Estado se convierte en una comunidad política que persigue objetivos comunes, definidos por los ciudadanos en condiciones de libertad e igualdad básicas. En la perspectiva de Habermas, la comunidad política debe ser capaz de construir vínculos éticos y de solidaridad (voluntad común) con independencia del mercado y de las técnicas del Estado.

Luego de una suerte de disputa intelectual y política entre las tres corrientes clásicas de la ciudadanía (liberalismo, comunitarismo y republicanismo), las cuales, según Rubio Carracedo (2002), buscaron configurar una ciudadanía integrada y homogénea que simplificaba las diferencias y las condiciones socio-históricas de otros pueblos y grupos (no modernos), han aparecido con fuerza perspectivas conocidas como ciudadanía diferenciadas, multiculturales y complejas. Aunque, también es importante destacar el surgimiento de enfoques neo-republicanos y humanistas, que han recobrado el carácter moral de la ciudadanía, visiblemente inspirado en la perspectiva neocontractualistas de John Rawls (2000).

A partir del análisis sistemático de las perspectivas integradas y diferenciadas de la ciudadanía, tanto en sus limitaciones como posibilidades, Rubio Carracedo (2002) propone la construcción de una ciudadanía compleja. Este tipo de ciudadanía se constituye en criterio y herramienta para la acción ético-política en medio de la tensión integración-diferencia. Apoyado en las nociones de igualdad compleja de Walzer (1983) y de

identidad del yo de Taylor (2006), Rubio Carracedo propone dos tipos de conciliación que articulan lo moral y lo político: la conciliación entre pertenencia y participación; y la conciliación entre derechos universales y derechos diferenciales.⁶

A pesar de los avances teóricos y procedimentales de la ciudadanía en el mundo, se debe señalar que Colombia, desde el inicio de su vida republicana, aplazó este proyecto. Tal como se ha evidenciado en la literatura de las ciencias sociales, este aplazamiento, el cual incluye la ausencia de un proyecto ético-político nacional, empezó a ser reemplazado por la disputas entre bandos: centralistas y federalistas, liberales y conservadores, bandoleros y Estado, guerrillas y Estado, guerrillas y paramilitares, paramilitares y Estado.

Todo lo anterior se expresa en el debilitamiento del tejido social y la reproducción de las formas de dominación. De acuerdo con el informe *Basta ya* (GMH & CNRR,

6 (...) a) iguales derechos fundamentales para todos los ciudadanos, lo que implica una política universalista de integración de tales mínimos comunes irrenunciables; b) derechos diferenciales de todos los grupos (...) que componen la estructura organizativa del Estado, lo que implica una política de reconocimiento, tanto en la esfera privada como pública; c) condiciones mínimas de igualdad para la dialéctica o diálogo libre y abierto de los grupos socio-culturales, lo que implica una política multicultural que incluye disposiciones transitorias de discriminación inversa (...) de currículos multiculturales, de incentivación del intercambio etnocultural, etc., así como la prevención estricta de toda desviación homogeneizadora o asimilacionista de la cultura hegemónica (Rubio Carracedo, 2002, p. 249).

2013), a lo largo de las últimas cinco décadas el conflicto armado colombiano ha traído consigo 220.000 muertos, 5,7 millones de víctimas por desplazamiento forzado, cerca de 25.000 desaparecidos y alrededor de 30.000 secuestrados. Aunque estas cifras generan varias interpretaciones por parte de investigadores y analistas, uno de sus aspectos más llamativos es que, durante este mismo período, murieron 177.307 civiles por apenas 40.787 combatientes de los diferentes bandos.

Todo lo anterior permite afirmar que el componente ético-político del pensamiento social-crítico debe centrarse en la construcción de criterios morales para favorecer la vida relacional. Este proceso de construcción implica, desde la pedagogía, proporcionar herramientas comprensivas y críticas para desnaturalizar la violencia, la discriminación, la desigualdad y la exclusión. Se trata de un proyecto ético que favorezca la construcción de lo público a partir del pensamiento social-crítico. Sus criterios de acción son:

- > Respetar y defender la vida.
- > Oponerse activamente ante cualquier forma de violencia.
- > Valorar las diferencias asociadas con las etnias, los géneros, las sexualidades, las generaciones y las personas con capacidades diversas.
- > Participar en la construcción de lo público, proceso que incluye la optimización o reinvención de las instituciones.
- > Comprender el sentido y poder instituyente de las formas de resistencia contemporáneas.
- > Involucrarse en los procesos de reconciliación nacional, a través de la comprensión crítica de los procesos relacionados con la verdad, la justicia y la reconciliación.
- > Agenciar (ser agente) de paz.

COMPONENTE ÉTICO-POLÍTICO

PRÁXIS CIUDADANA

¿Cómo desnaturalizar la violencia, fomentar el reconocimiento de los otros así sean extremadamente diferentes y reconstruir lo público a partir de valores democráticos?

- ¿Qué prácticas, basadas en referentes ético-políticos, pueden desnaturalizar la violencia, la exclusión y la desigualdad?

- ¿Qué iniciativas de cambio social e institucional debemos agenciar, basados en referentes ético-políticos, para mejorar nuestras condiciones de vida?



Convivencia, paz, justicia, lo público, participación, resistencia, interculturalidad

2.4

Ejes transversales para potenciar el pensamiento social-crítico

El Plan Sectorial de Educación (2012-2015) propone que el currículo escolar debe estar guiado por criterios de excelencia académica y formación integral. Esto exige la puesta en marcha de procesos educativos que garanticen en los estudiantes la adquisición de un conjunto articulado de conocimientos, capacidades, emociones, actitudes y habilidades para vivir armónicamente consigo mismo, con los otros y con la naturaleza. Por esta razón, el Plan Sectorial se compromete con la formación de mejores seres humanos.

Más allá de la enseñanza de contenidos en cada una de las áreas que conforman los planes de estudios, la formación integral supone un proceso continuo de cualificación humana y social que se produce a lo largo de la vida. En este camino, la escuela debe fomentar aprendizajes para la vida en condiciones sociales y culturales óptimas para la garantía de derechos, la inclusión y el reconocimiento de la diferencia. Estas condiciones deben extenderse a los espacios de la familia, el barrio, la vereda y la ciudad.

Para tal efecto, la SED ha propuesto cuatro ejes transversales que, en diálogo con los objetivos de formación y los aprendizajes esenciales en ciencias sociales, deben fomentar prácticas pedagógicas para que las personas aprendan a reconocer a los otros, en medio de sus diferencias, y ejerzan la ciudadanía como alternativa para alcanzar justicia social en la ciudad. Estos ejes son la ciudadanía, el uso de las TIC digitales, el enfoque diferencial y la perspectiva de género.

Para la SED, la ciudadanía y la convivencia son expresiones del desarrollo humano. Esto significa que las personas deben construir condiciones cognitivas, socioafectivas y comunicativas para ejercer acciones de reflexión, deliberación y toma de decisiones en la vida pública. Este proceso exige la construcción de convicciones éticas y políticas, orientados por valores democráticos, para que las personas cuenten con criterios que fomenten el reconocimiento del otro, la valoración de las diferencias y la participación.

Por su parte, las tecnologías de información y comunicación (TIC) digitales, comprendidas como mediaciones que favorecen el acceso a la información, la interactividad y la inteligencia colectiva, se constituyen en una opción para expandir los aprendizajes de los estudiantes e incidir en la esfera pública a través de la web. El uso y apropiación de las TIC digitales hace posible que las personas no solo consuman información sino que produzcan contenidos con distintos fines, entre ellos la socialización, la sensibilización y la gestión de conocimientos. Según Martín-Barbero (2000), estas tecnicidades modifican sustantivamente la subjetividad humana así como los modos de relación entre sujetos, sociedades y culturas.

Por esta razón, la SED considera que el uso de las TIC digitales en la escuela no solo es un proceso que actualiza las prácticas pedagógicas en relación con la enseñanza de las áreas, sino que se constituye en una condición necesaria para que el aprendiza-

je ocurra de manera contextualizada y significativa. El uso de las TIC digitales amplía las posibilidades para acceder a contenidos, generan alternativas para que los estudiantes empleen instrumentos de razonamiento (hipertextuales e hipermediales) que favorecen la comprensión de la realidad y faciliten la participación de las personas en los debates públicos que transitan a través de las redes sociales digitales, los blogs, los sitios web y los medios de opinión digitales.

Por otra parte, el enfoque diferencial es una orientación política y filosófica que ha tenido una influencia importante en el contexto de las políticas públicas de los estados modernos en las últimas dos décadas. Se trata de una lectura de la realidad que es capaz de comprender las condiciones particulares de las personas en relación con su carácter étnico, de género, de sexualidad, generacional y de capacidades diversas. En consecuencia, los programas e intervenciones sociales deben contar con herramientas precisas que atiendan a las necesidades e intereses de las personas conforme a su singularidad. En suma, no es posible que las políticas, programas y, particularmente, la educación, asuman a las personas como sujetos homogéneos, receptores de servicios y asistencia. Si los seres humanos son únicos e irrepetibles, esto debe explicitarse en el reconocimiento de aquellos atributos y condiciones humanas que los hacen diferentes.

En tal sentido, la SED asume que el enfoque diferencial debe ser un criterio fundamental de la educación en Bogotá. Esto implica que el currículo, las prácticas pedagógicas y los procesos de evaluación deben tener en cuenta las necesidades e intereses de niños, niñas y jóvenes, esto es, los aspectos que

constituyen sus mundos de vida. Por esta razón, si bien los ambientes de aprendizaje deben estar orientados al logro de objetivos precisos en las áreas o campos de conocimiento en la escuela, estos deben reconocer y potenciar las diferencias como criterio de complementariedad y no de desigualdad. La suma de las diferencias no hace el todo, pero sí puede convertirse en la puesta en marcha de proyectos que fortalecen la vida con los otros y le otorgan sentido a la existencia de la comunidad.

Finalmente, la perspectiva de género es una forma de ver el mundo en la que se resignifica la diferencia entre los sexos con el fin de replantear ideas y prácticas que en el tiempo han naturalizado el patriarcalismo y el sexismo. En esta dirección, introducir perspectivas distintas acerca de las relaciones entre las personas fomenta el reconocimiento de nuevas masculinidades y feminidades, así como la posibilidad de interpelar las relaciones de poder en la sociedad.

Para la SED, el género es un criterio fundamental que fomenta el reconocimiento, la visibilidad y la valoración de una manera distinta de ver el mundo. Este modo de significar la realidad no pretende reproducir las formas de dominación masculina, sino promover la apertura de pensamiento para que las distintas sexualidades coexistan y construyan modos de reconocimiento. Para la SED, la perspectiva de género en la escuela es una apuesta política y pedagógica que, basada en el reconocimiento de acciones afirmativas y derechos diferenciales, busca:

- Modificar prácticas culturales que han naturalizado la exclusión por género y sexualidad.

- > Reconocer el cuerpo como territorio soberano de reafirmación identitaria y de cuidado.
- > Fomentar relaciones que garanticen el reconocimiento de derechos y la igualdad de oportunidades teniendo en cuenta el carácter diverso y divergente de niños, niñas y jóvenes.

Estos cuatro ejes se articulan con los componentes de las ciencias sociales así:

CICLO 1

Ejes	Formas de articulación
Ciudadanía y convivencia	Promover la exploración del medio con el fin de reconocer la realidad espacial y generar capacidades ciudadanas en relación con el cuidado y la valoración de la naturaleza. Fomentar la apropiación de los derechos de niños y niñas en la familia, la escuela y el barrio o vereda.
TIC digitales	Promover el uso de programas y aplicaciones básicas para representar el espacio urbano y rural así como la relación entre la historia familiar con el lugar de procedencia y permanencia de niños y niñas. Acceder a portales, repositorios y sitio web que fomentan el acceso a cuentos interactivos, rondas con audios, filmes y juegos digitales que favorecen la generación de mundos posibles en niños y niñas.
Enfoque diferencial	Generar formas de reconocimiento de las diferencias en las personas de acuerdo con condiciones de etnia, género, sexualidad, edad y capacidades diversas.
Género	Promover el reconocimiento de diferencias y formas de coexistencia entre hombres y mujeres, niños y niñas, padres y madres, profesores y profesoras.

CICLO 2

Ejes	Formas de articulación
Ciudadanía y convivencia	Promover capacidades ciudadanas centradas en la cooperación social y la generación de vínculos afectivos duraderos.
TIC digitales	Promover el uso de programas y aplicaciones básicas para representar hechos sociales y acontecimientos de corta y mediana duración. Promover el uso de programas y aplicaciones básicas para representar el territorio local y los usos del suelo en el espacio urbano y rural.
Enfoque diferencial	Promover la reflexión sobre problemáticas asociadas con la discriminación de personas debido a sus características étnicas, de género, de edad, de sexualidad o por situación de discapacidad.
Género	Promover la generación de posiciones en los niños y niñas acerca de la valoración y el cuidado del cuerpo. Generar en niños y niñas mecanismos denuncia ante situaciones de riesgo de sus derechos en los espacios familiar, escolar y barrial.

CICLO 3

Ejes	Formas de articulación
Ciudadanía y convivencia	<p>Promover capacidades ciudadanas que permitan a niños y niñas rechazar situaciones de violencia, exclusión y desigualdad.</p> <p>Promover capacidades ciudadanas que fomenten el uso y respeto de los sistemas normativos, comprendidos como medios para alcanzar convivencia y paz.</p>
TIC digitales	<p>Fomentar el acceso a portales, repositorios y sitio web que faciliten el acceso a información de carácter historiográfico, ético-político y espacial y la construcción básica de contenidos digitales.</p>
Enfoque diferencial	<p>Profundizar en la generación de propuestas y alternativas frente a problemáticas de discriminación de personas debido a sus características étnicas, de género, de edad, de sexualidad o por situación de discapacidad</p>
Género	<p>Promover ejercicios de reconocimiento y mapas de cuerpo que contribuyan a la valoración de la diferencia, atendiendo a la diversidad sexual y de género.</p>

CICLO 4

Ejes	Formas de articulación
Ciudadanía y convivencia	<p>Promover capacidades ciudadanas que articulen el proyecto de vida personal con proyectos sociales y comunitarios.</p> <p>Promover la adquisición de herramientas para que niños, niñas y jóvenes amplíen su comprensión sobre las problemáticas y formas de resistencia de grupos, poblaciones y comunidades en la ciudad y el país.</p>
TIC digitales	<p>Fomentar el acceso a portales, repositorios y sitio web que faciliten el acceso a información de carácter historiográfico, ético-político y espacial y la construcción interactiva de contenidos digitales.</p> <p>Emplear herramientas de Sistemas de Información Geográfica para reconocer las relaciones entre problemáticas sociales y el territorio a nivel local y nacional.</p>
Enfoque diferencial	<p>Promover el reconocimiento de mecanismos institucionales y de iniciativas ciudadanas que favorezcan la eliminación de las formas de discriminación en el barrio, la vereda o la ciudad.</p> <p>Promover reflexiones en los estudiantes para que reconozcan cómo la lucha contra la discriminación aporta a la paz y la reconciliación en Colombia.</p>
Género	<p>Proporcionar herramientas para que los estudiantes generen propuestas y proyectos que contribuyan a la transformación de prácticas patriarcales y machistas en el espacio escolar y barrial.</p>

CICLO 5

Ejes	Formas de articulación
Ciudadanía y convivencia	<p>Promover capacidades ciudadanas en los y las jóvenes que les permita articular su proyección laboral y profesional con un proyecto ético y político compartido para la ciudad y el país.</p> <p>Promover capacidades ciudadanas para que los y las jóvenes participen, mediante propuestas concretas, en la reconstrucción del tejido social, la paz y la reconciliación en la ciudad y el país.</p>
TIC digitales	<p>Fomentar el acceso a portales, repositorios y sitio web que faciliten el acceso a información de carácter historiográfico, ético-político y espacial y la construcción de proyectos colaborativos para el trabajo, la innovación y la proyección social-comunitaria.</p> <p>Fomentar el análisis de sistemas de información y bases de datos procedentes de instituciones del Estado, universidades y organizaciones de la sociedad civil en torno a problemáticas de violencia, pobreza, desigualdad y exclusión.</p>
Enfoque diferencial	<p>Promover el reconocimiento de mecanismos institucionales y de iniciativas ciudadanas que favorezcan la eliminación de las formas de discriminación en el barrio, la vereda o la ciudad.</p> <p>Promover reflexiones en los estudiantes para que reconozcan cómo la lucha contra la discriminación aporta a la paz y la reconciliación en Colombia.</p> <p>Promover la adquisición de herramientas para que los estudiantes ejerzan control ciudadano a las instituciones responsables de la defensa de los derechos humanos y el control social y fiscal al estado colombiano.</p>
Género	<p>Proporcionar herramientas para que los estudiantes generen propuestas y proyectos que contribuyan a la transformación de prácticas patriarcales y machistas en el espacio escolar y barrial.</p> <p>Proporcionar criterios y herramientas para que los estudiantes utilicen los mecanismos institucionales cuando se produzcan formas de discriminación o vulneración de sus derechos sexuales y reproductivos.</p>



2.5

Interdisciplinariedad y diálogo de saberes para el pensamiento social-crítico

La interdisciplinariedad es un atributo del conocimiento científico que, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, adquirió un reconocimiento importante en el mundo académico, dados los avances en las ciencias naturales y sociales, así como en profesiones relacionadas con la medicina, la ingeniería y el diseño. Si bien, las influencias de la teoría de sistemas y el pensamiento complejo se constituyen en los referentes más importantes que explican su génesis, aquí solo se identificarán algunos de sus aspectos más relevantes como aporte a la construcción del pensamiento social-crítico en el contexto de la política pública del Plan Sectorial de Educación (2012-2015).

En sus inicios, a través de los aportes de Luhman y Bertalanfy, la interdisciplinariedad surgió con dos propósitos fundamentales: comprender de una manera más amplia la realidad del mundo físico, natural y social; y generar prácticas investigativas capaces de orientar la producción de nuevos conocimientos. Posteriormente, la educación y la pedagogía adoptaron estos presupuestos teóricos con el fin de ampliar las opciones para la enseñanza y el aprendizaje. Esto trajo consigo el interés de innovar, pero también una tensión permanente con la lógica de las disciplinas, las cuales, desde el siglo XIX han estado presentes en los planes de estudios a partir de la educación básica primaria.

En términos generales, la interdisciplinariedad es un proceso de construcción de conocimiento que se caracteriza por identificar temas y problemas que deben ser tra-

tados por más de una disciplina o campo de conocimiento. La identificación de estos objetos de estudio no siempre es establecida de manera deductiva, pues, con frecuencia, las actividades científicas de las disciplinas, al establecer diálogos y formas conjuntas de trabajo, descubren nuevos problemas que deben ser tratados de manera correlacionada, articulada o integrada. Estos niveles de vinculación pueden llegar al punto de difuminar las disciplinas, generando la emergencia de nuevos campos de conocimiento. Por ejemplo, actualmente estos procesos se evidencian en campos como las neurociencias, la biotecnología y la nanotecnología.



De acuerdo con Wallerstein, las ciencias sociales tienen una tarea fundamental en la sociedad: fomentar conocimientos científicos para comprender la realidad en su complejidad e identificar alternativas para resolver sus problemas. En la actualidad, los científicos sociales no solo buscan comprender la realidad y construir categorías analíticas para expandir el conocimiento, sino promover criterios para crear herramientas que atiendan problemáticas sociales que van desde la devastación de la naturaleza hasta el sostenimiento de prácticas culturales que naturalizan la violencia, la exclusión y la desigualdad.

Por otra parte, la SED asume la interdisciplinariedad como un criterio fundamental para orientar el currículo y las prácticas pedagógicas en la escuela. De este modo, el currículo integral no solo reconoce la necesidad de integrar áreas del conocimiento, sino de in-

corporar los elementos de la ciudadanía, los pilares de la educación, el enfoque diferencial, el desarrollo humano y el uso de las TIC digitales. A esta articulación de elementos y criterios le llama currículo integral.

En consecuencia, la interdisciplinariedad es asumida como una condición que posibilita la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y capacidades para la vida. Además, esta parte del carácter complejo de la realidad y relacional del conocimiento. Por esta razón, la interdisciplinariedad no solo supone el diálogo entre disciplinas o áreas, sino especialmente una actitud frente a la vida que fomenta en los estudiantes la pregunta constante por los fenómenos sociales, políticos y culturales, el diálogo de saberes y la contextualización del aprendizaje en la ciudad.

A continuación, cuatro posibilidades para hacer interdisciplinariedad en ciencias sociales:

Correlación

Identificación de aportes de cada disciplina al problema en cuestión.

Articulación

Identificación de conceptos y temas comunes que logran ciertos niveles de articulación para ampliar la comprensión del fenómeno de estudio.

Unificación

Identificación de nuevos conceptos o categorías que surgen del trabajo conjunto entre disciplinas pero que no pertenecen a ninguna de manera exclusiva. Este aspecto nuevo trae consigo nuevas comprensiones de la realidad.

Diálogo de saberes

Es una forma de producción de nuevo conocimiento basada en el diálogo entre el conocimiento científico, escolar, popular, ancestral y estético.

2.6

Aprendizajes esenciales en ciencias sociales

Ahora se presentan los principales procesos que deben ser mediados en cada uno de los ciclos para potenciar el pensamiento social-crítico en cada uno de sus componentes. Se partirá de una breve caracterización de los niños, niñas y jóvenes del ciclo con el propósito de explicitar sus relaciones con los dominios conceptuales, procedimentales y valorativos de las ciencias sociales escolares. Así:

• Ciclo inicial

La primera infancia es un momento fundamental en la vida de los seres humanos. Comprende un recorrido que va desde la gestación hasta los seis años. Durante este tiempo, los niños y las niñas construyen, de forma constante, vínculos con otros, lo que les permite apropiarse de los elementos y hechos del mundo que los rodea (espacio físico y biológico, ecosistema, comunidad, cultura y sociedad). Si existen condiciones favorables que les permitan disfrutar de adecuadas condiciones para la crianza, el cuidado, la salud, la alimentación, la nutrición, la educación, la recreación y el ejercicio de la ciudadanía,⁷ lograrán desarrollarse como personas integrales, incorporándose a la sociedad con calidad de vida, sin humillaciones y con opciones de futuro posibles.

Este reconocimiento en el mundo ha incorporado la noción *educación inicial*. Según el

MEN (2014), la educación de la primera infancia debe basarse en cuatro aspectos fundamentales: el juego, la exploración del medio, el arte y la literatura. Esto significa que, además de ser sujetos de derecho, quienes deben ser protegidos y educados en las mejores condiciones de calidad y bienestar, los niños y niñas de primera infancia deben acceder a los valores de la cultura local, nacional y mundial, como posibilidad de inserción social y de acumulación de capitales culturales y simbólicos para la vida.

Luego no solo se trata de cuidarlos, garantizarles alimentación y otorgarles servicios de salud. Se trata de generar en ellos y ellas experiencias que les permitan explorar el mundo natural y social, experimentar la realidad a través del juego y acceder a la cultura en sus diversas expresiones. En consecuencia, la educación inicial no solo implica institucionalizar a los niños y niñas para protegerlos y proporcionarles cierto aprestamiento como mecanismo de preparación para la escolarización futura, sino generar ambientes que les permitan ingresar al mundo de la vida y potenciar capacidades para vivir en sociedad.

⁷ Estos aspectos, según la *Estrategia Atención Integral a la Primera Infancia "De Cero a Siempre"* (2013), se entienden como estructurantes, es decir, condiciones que deben ser garantizadas a niños y niñas para su desarrollo integral.

Recientemente, las teorías de socialización han mostrado que, más allá de los procesos de socialización primaria y secundaria (Berger & Luckman, 2005), los cuales naturalizaron la existencia de órdenes y secuencias alrededor de la experiencia infantil, juvenil y adulta, los vínculos con las personas y los objetos de los recién llegados al mundo dependen de sus posibilidades de experimentación en el orden social y la cultura, a través del lenguaje y la interacción. En suma, no siempre el orden de la socialización va de la vida familiar a entornos más amplios como las instituciones. La socialización es educación y aprendizaje para la vida, lo que implica aprender a sobrevivir, a adaptarse y a construir mundos posibles para la acción.

Si bien en la educación inicial no se enseña ni se forma en las ciencias sociales, es importante destacar que el profesor, el cuidador o el agente educativo deben promover en niños y niñas la exploración del medio en distintos niveles como mediación para potenciar el pensamiento social-crítico. Así:

● **Cuerpo**

Desde su nacimiento, niños y niñas empiezan a explorar su propio cuerpo. Generalmente experimentan relaciones entre su cuerpo y el entorno mediante caídas, balanceos, equilibrios y desequilibrios. Asimismo, exploran objetos mediante acciones como tocar, oler y probar. Más adelante, ganan confianza y empiezan a experimentar otras sensaciones a través de movimientos más complejos, como esconderse, aparecer, alejarse, acercarse, empujar y halar. Finalmente, adquieren habilidades para reconocer las cualidades de los objetos y, de este modo, producir permanencias y vínculos (Winnicott, 2009), a partir de atributos como la flexibilidad, la dureza o la textura.

Al empezar a caminar, estas facultades se potencian. El desplazamiento por diversos espacios amplía sus deseos de exploración. Luego de una manipulación primaria con los objetos y los elementos del entorno, niños y niñas adquieren conocimiento experiencial. Esto constituye la base de la representación, la conceptualización y las operaciones mentales más complejas (Dominguez, 1997). En suma, este reconocimiento del mundo les permite descubrir que los objetos están ubicados en los espacios físico, social y cultural.



● Entorno natural y físico

Al explorar el medio, niños y niñas construyen nociones espaciales y temporales que les permiten reconocer la existencia de objetos naturales y artificiales. Esto les ayuda a construir usos, apropiaciones y relaciones con otras personas, animales y artefactos. En tal sentido, empiezan a construir hipótesis acerca de la realidad natural y el funcionamiento de los objetos conforme a los códigos culturales en los que viven su crianza. En este momento, ellos no separan lo natural de lo social, lo que les ayuda a experimentar e interactuar sin restricciones.

Por otro lado, es importante destacar que, en la actualidad, algunos estudios muestran la existencia de un proceso de naturalización de niños y niñas de primera infancia con los medios digitales interactivos. Esto hace que adquieran habilidades para articular lo viso-perceptual con el movimiento a través de las pantallas. También es claro que este tipo de experimentación con las pantallas, la imagen y las sonoridades, bajo un acompañamiento pedagógico adecuado, pueden fortalecer capacidades de interpretación de la realidad y de creación.

● Entorno social y cultural

En la primera infancia, la exploración y la experimentación con personas, espacios y tiempos les permite a niños y niñas construir representaciones de la organización social. Estas representaciones se van expandiendo, progresivamente, a partir de los vínculos que ellos construyen con otros y los grados de problematización que deban enfrentar.

Desde experiencias con elementos de la naturaleza, como el agua, la arena, la luz, la oscuridad, el viento y el aire, hasta la posibilidad de recorrer espacios organizados como la vereda, el barrio o el cabildo indígena, niños y niñas contarán con experiencias que les permitirán reconocer las características del mundo social que les rodea y los códigos de la cultura propia y ajena. Asimismo, su interacción con personas y grupos con expresiones culturales diversas contribuirá significativamente a construir progresivamente el reconocimiento de la diferencia y la riqueza de la diversidad.

Por último, el contacto con el territorio, las costumbres y las tradiciones de su cultura, así como con las formas de organización social, promoverá en la niñez inquietudes en torno a su pertenencia a determinado grupo humano. Esto favorece:

(...) la creación de escenarios de juego en donde las niñas y los niños recreen su entorno y otorguen sentidos desde sus propias culturas, lo que le permitirá entender las funciones y relaciones que se tejen en los diferentes entornos donde transcurren sus vidas (Fandiño, 2014, p. 19).



• Ciclo 1



El primer ciclo está constituido por los grados de educación inicial (hasta transición), primero y segundo. Su presupuesto político y pedagógico es que niños y niñas de este ciclo, quienes también hacen parte de lo que se conoce actualmente como primera infancia, son sujetos de derechos, asunto que no solo implica asumirlos como titulares de derechos sino que exige reconocerlos como sujetos con voz propia, portadores de experiencias y saberes, y con potencialidades para aprender. Aquí se entiende aprendizaje no solo en su acepción cognitiva, sino especialmente como un proceso de construcción social de la realidad que implica potenciar conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades para la vida.

En esta dirección, las prácticas pedagógicas en este ciclo deben estar orientadas hacia la exploración del medio, el disfrute

de la realidad mediante el juego y la opción de crear mundos posibles a través de la literatura (MEN, 2014; SED, 2009). En términos más precisos, es necesario construir ambientes de aprendizaje que les permitan progresivamente a niños y niñas descubrir los misterios de la naturaleza, entender la importancia de su relación armónica con esta, así como crear compromisos para su cuidado y defensa.

También es fundamental que ellos y ellas exploren diversos lenguajes a través de la oralidad, el garabateo, el dibujo y la animación digital. Estos sistemas simbólicos, a través de interacciones frecuentes, las cuales involucran a agentes educativos, padres de familia y pares, les permitirán avanzar en procesos de codificación y decodificación sencillos que, mediante usos y apropiaciones, irán creciendo en complejidad. Generalmente, estos

lenguajes requieren repertorios amplios de visualidades, sonoridades e interactividad. Por esta razón es fundamental la canción, la ronda, la imagen y el movimiento.

Asimismo, es necesario que el juego se convierta en fundamento de la comunicación con niños y niñas. Más de allá de convertirlo en una estrategia para enseñar, el juego es un elemento constitutivo de su relación consigo mismo, con los demás y con el mundo. La construcción de nociones sociales que incluyen valorar al otro, compartir y tomar decisiones constructivas está estrechamente relacionada con el juego. Se trata de un atributo de la condición infantil que posibilita autonomía para explorar, interactuar, crear afectos y tomar decisiones.

En relación con el componente temporal del pensamiento social-crítico, niños y niñas de este ciclo deben construir progresivamente herramientas narrativas para configurar su historia personal a partir de su vinculación a una familia y a un lugar de procedencia. Ellos también deben identificar las características de organizaciones sociales de su comunidad, así como los atributos culturales (por ejemplo tradiciones, costumbres y creencias) de su familia, ancestros, comunidad o población con la que se identifica. Es muy importante desarrollar nociones asociadas con el tiempo histórico, que les permitan a niños y niñas distinguir el pasado, el presente y el futuro,

así como reconstruir hechos sociales mediante líneas de tiempo sencillas.

En relación con el componente espacial, el Ciclo Uno es un momento fundamental del proceso de formación para construir nociones que favorezcan la ubicación espacial de niños y niñas, así como su capacidad para representar gráficamente su realidad territorial, cultural y social. También es fundamental proporcionarles herramientas para que distingan los entornos urbano y rural, reconozcan las actividades sociales, culturales y económicas de su comunidad e identifiquen problemáticas de la naturaleza debido a la explotación que propicia la acción humana.

En relación con el componente ético-político, es muy importante generar ambientes de aprendizaje para que reconozcan organizaciones sociales de su comunidad y territorio (barrio, vereda, territorio indígena, afrodescendiente o raizal). También es deseable que niños y niñas identifiquen situaciones en las que se respeten o afecten derechos de las personas, destacando las formas posibles de cooperación social. Es fundamental que ellos construyan puntos de vista sobre problemas de convivencia en la familia, la escuela y su comunidad, y aprendan a identificar y tomar posturas frente a las formas de discriminación. Por último, es clave que reconozcan su cuerpo como un lugar soberano y de cuidado.



IMPRONTA: Infancias y construcción de los sujetos **EJE DE DESARROLLO: Estimulación y Exploración**

Procesos

Conceptos claves

Componentes temporal

Reconoce su historia personal a partir de su vinculación a una familia y un lugar de procedencia.

Reconoce las características sociales y culturales de su comunidad y territorio (barrio, vereda, territorio indígena, afrodescendiente o raizal).

Identifica semejanzas y diferencias entre pueblos y culturas cercanas (tradiciones y creencias).

Comprende secuencias temporales sencillas de su historia personal y familiar a través del uso de las nociones pasado, presente y futuro.

Usa fuentes impresas, audiovisuales y digitales (prensa, revistas, fotografías, videos y animaciones) para recrear hechos del pasado, caracterizar culturas y construir líneas de tiempo sencillas.

Yo- otro
Familia
Escuela (colegio)
Comunidad
Tiempo (pasado, presente, futuro)
Historia personal
Historia familiar
Identidad

Componente espacial

Se ubica en el espacio a partir de referentes de la vida cotidiana (familiar y escolar) como arriba-abajo, fuera-dentro, izquierda-derecha.

Representa a través de dibujos el espacio familiar, escolar y de su comunidad y territorio (barrial, vereda, territorio indígena, afrodescendiente o raizal).

Reconoce las características del espacio urbano y rural.

Caracteriza las principales actividades sociales, culturales y económicas de su comunidad.

Reconoce las problemáticas de la naturaleza, a partir de la acción humana.

Espacio (arriba-abajo, fuera-dentro, izquierda-derecha)
Territorio (barrio, vereda, resguardo y territorio indígena, afrodescendiente o raizal)
Urbano-rural
Naturaleza-sociedad

Componente ético-político

Reconoce organizaciones sociales de su comunidad y territorio (barrio, vereda, territorio indígena, afrodescendiente o raizal).

Identifica situaciones de la vida cotidiana en las que se respeten y afecten los derechos de las personas.

Identifica las formas de cooperación en la familia, el colegio, la comunidad y el territorio (barrio, vereda, territorio indígena, afrodescendiente o raizal) para garantizar los derechos de las personas.

Identifica la importancia de los deberes y compromisos de los grupos y comunidades para garantizar los derechos de las personas.

Construye puntos de vista sobre problemas de convivencia en la familia, la escuela, la comunidad y el territorio (barrial, vereda, territorio indígena, afrodescendiente o raizal).

Desarrolla iniciativas para compartir ideas, valores o bienes materiales con sus compañeros.

Identifica situaciones de discriminación por etnia, género, sexualidad, edad o situación de discapacidad.

Cuida su cuerpo y genera mecanismos para protegerlo.

Organización social
Derechos
Cooperación social
Convivencia
Discriminación
Cuerpo
Cuidado

• Ciclo 2



El Ciclo 2 está constituido por niños y niñas de los grados tercero y cuarto (usualmente entre los ocho y los diez años). Los niños y niñas ubicados en este ciclo se caracterizan por darle una alta valoración a las relaciones entre pares, construir relaciones de amistad más duraderas y generar vínculos asociados con gustos, preferencias o actividades deportivas. Por esta razón, la impronta de este ciclo se centra en el cuerpo, la creatividad y la cultura, pues existe una tendencia en estos niños y niñas a aprender a través del descubrimiento y la experimentación. Esto implica fomentar prácticas pedagógicas en espacios abiertos, capaces de favorecer las relaciones y conflictos entre lo nuevo y lo que traen en su repertorio de experiencias y saberes.

Por otro lado, niños y niñas son propensos a manifestar de manera más abierta y espontánea sus puntos de vista. Esto hace que tiendan a vincularse a grupos, pero que también adquieran habilidades para reafirmar sus perspectivas y singularidad. Si bien aún poseen una tendencia individualista marcada, es un momento de la vida clave en la niñez para preocuparse por lo que le ocurre a otros, así como por generar procesos relacionales que favorecen la convivencia, los vínculos y la cooperación social.

En relación con el componente temporal, los niños y niñas de este ciclo estarán en



capacidad de establecer relaciones entre su historia personal (a partir de su vinculación a una familia, una comunidad local y una comunidad nacional) con acontecimientos locales y nacionales relatados por la historia oficial y otras narrativas (memorias individuales y colectivas). En este punto es clave evidenciar, a través de distintas experiencias, que la historia es una construcción social, y que esta no solo es construida por los historiadores sino también por las personas que viven los acontecimientos y los recrean.

En este ciclo, niños y niñas serán capaces de comprender el tiempo histórico de corta y mediana duración. También deberán reconocer las características generales de las culturas originarias, así como las transformaciones de la sociedad a través de la configu-

ración de la colonia y la república. Asimismo, es clave que reconozcan las formas generales de organización de la sociedad a través del Estado.

Si bien es un tema de gran complejidad, es fundamental que durante esta etapa niños y niñas distingan los aspectos estructurales del Estado y el papel de la sociedad civil en la conformación de un proyecto ético y compartido por y para sus ciudadanos. Para tal efecto, es importante hacer énfasis en el siglo XX colombiano, tomando en cuenta acontecimientos fundamentales, entre ellos la implementación de un nuevo orden constitucional a partir de 1991.

En relación con el componente espacial, los niños y niñas del Ciclo 2 serán capaces de ubicarse en el espacio a partir de la comprensión y uso en contexto de los puntos cardinales. Por esta razón, podrán interpretar y construir mapas, apoyados en coordenadas, escalas y convenciones, para comprender la realidad de su comunidad y territorio (barrial, vereda, territorio indígena, afrodescendiente o raizal).

También es fundamental que niños y niñas avancen en la identificación de las semejanzas y diferencias en torno al uso del suelo, tanto en el espacio urbano como rural de la ciudad. Esto implica promover experiencias que les permitan reconocer los objetivos, agentes sociales, roles y actividades sociales, culturales y económicas de su comunidad

inmediata y de otros entornos. Finalmente, es muy importante que se aproximen al reconocimiento de los agentes sociales y sectores involucrados en la devastación de la naturaleza local. Además de fomentar sensibilidad frente a este fenómeno, es clave que niños y niñas se involucren como sujetos sociales comprometidos en la transformación de estas realidades.

En relación con el componente ético-político, es muy importante que niños y niñas de este ciclo reconozcan cambios y permanencias en el tiempo de la estructura y funcionamiento de las organizaciones sociales. También es necesario que identifiquen el papel del Estado y la sociedad civil en la garantía de los derechos de sus ciudadanos. Asimismo, se deben promover experiencias que les permitan construir puntos de vista sobre fenómenos sociales que involucren violencia, exclusión y desigualdad.

Desde este momento, es deseable que niños y niñas desarrollen iniciativas para compartir ideas, valores o bienes materiales con sus compañeros. Este tipo de ejercicios les deben proporcionar herramientas analíticas y prácticas para actuar frente a situaciones de discriminación por etnia, género, sexualidad, edad o situación de discapacidad. Finalmente, es clave trabajar en torno al cuidado de su cuerpo, así como generar mecanismos para protegerlo de riesgos que pueden presentarse en las esferas pública y privada de la vida.



IMPRONTA: Cuerpo, creatividad y cultura

EJE DE DESARROLLO: Descubrimiento y Experiencia

Componente temporal	Procesos	Conceptos claves
	<p>Compara hechos de su historia personal (a partir de su vinculación a una familia, una comunidad local y una nacional) con acontecimientos locales y nacionales relatados por la historia oficial y otras narrativas (memorias individuales y colectivas).</p> <p>Diferencia las características sociales, económicas y políticas de las culturas originarias (llamadas prehispánicas), la sociedad colonial y la sociedad republicana en Colombia hasta 1886.</p> <p>Reconoce las formas de organización social básicas, adoptadas en Colombia entre 1886 y 1991.</p> <p>Identifica las problemáticas y formas de resistencia de poblaciones, comunidades y grupos en Colombia, que han sido discriminados por situaciones relacionadas con su etnia, géneros, orientación sexual, situación de discapacidad o edad, desde 1991 hasta nuestros días.</p> <p>Comprende secuencias temporales sencillas de su historia personal, familiar, ancestral, local o nacional.</p> <p>Usa fuentes impresas, audiovisuales y digitales (prensa, revistas, fotografías, videos y animaciones) para recrear hechos del pasado, caracterizar culturas y construir líneas de tiempo de corta y mediana duración.</p>	<p>Yo-otro</p> <p>Familia</p> <p>Escuela (colegio)</p> <p>Comunidad</p> <p>Culturas originarias</p> <p>Nación</p> <p>Dominación y resistencia</p> <p>Tiempo (historia personal, familiar, ancestral, local o nacional)</p> <p>Tiempo (corta y mediana duración)</p> <p>Identidad</p>

Componente espacial	Procesos	Conceptos claves
	<p>Se ubica en el espacio a partir de la comprensión y uso en contexto de los puntos cardinales.</p> <p>Construye mapas, apoyado en coordenadas, escalas y convenciones, para comprender la realidad de su comunidad y territorio (barrial, vereda, territorio indígena, afrodescendiente o raizal).</p> <p>Representa a través de textos, narrativas, dibujos y herramientas digitales el espacio familiar, escolar, de su comunidad y territorio (barrial, vereda, territorio indígena, afrodescendiente o raizal).</p> <p>Comprende las semejanzas y diferencias en torno al uso del suelo tanto en el espacio urbano como rural de la ciudad.</p> <p>Identifica objetivos, agentes sociales, roles y actividades sociales, culturales y económicas de su comunidad.</p> <p>Reconoce las causas, agentes sociales y sectores involucrados en la devastación de la naturaleza a nivel local.</p>	<p>Espacio (puntos cardinales)</p> <p>Representación espacial (mapas, coordenadas, escalas y convenciones)</p> <p>Territorio (barrio, vereda, resguardo y territorio indígena, afrodescendiente o raizal)</p> <p>Urbano-rural</p> <p>Uso del suelo</p> <p>Actividades económicas</p> <p>Naturaleza-sociedad</p>



Componente ético-político

Procesos

Reconoce cambios y permanencias en el tiempo de la estructura y funcionamiento de las organizaciones sociales.

Construye puntos de vista en torno a situaciones de la vida cotidiana en las que se respeten y afecten los derechos de las personas.

Comprende los aspectos estructurales y de funcionamiento del Estado colombiano.

Reconoce las responsabilidades del Estado y la sociedad civil en torno a los derechos de las personas que hacen parte de la nación colombiana.

Construye puntos de vista de fenómenos sociales que involucran violencia, exclusión y desigualdad.

Desarrolla iniciativas para compartir ideas, valores o bienes materiales con sus compañeros.

Construye puntos de vista sobre situaciones de discriminación por etnia, género, sexualidad, edad o situación de discapacidad.

Cuida su cuerpo y genera mecanismos para protegerlo así como para promover relaciones de respeto por los otros.

Conceptos claves

Organización social
 Derechos
 Cooperación social
 Estado
 Convivencia
 Discriminación y violencia
 Cuerpo
 Cuidado
 Respeto por y con el otro

• Ciclo 3



Este ciclo está constituido por los grados quinto, sexto y séptimo (niños y niñas usualmente entre los diez y los doce años). Según la SED (2011), su impronta es la interacción social y construcción de mundos posibles, y sus ejes de desarrollo se asocian con la indagación y la experimentación. Esta caracterización está enmarcada en situaciones de inestabilidad, a propósito del tránsito de la primaria a la secundaria, y el surgimiento de cambios físicos y psicológicos que van dando lugar a crisis y conquistas permanentes en la relación con los otros así como la ampliación de los horizontes de sentido sobre su lugar en el mundo y su capacidad para imaginar.

Por otro lado, los niños y niñas de este ciclo se caracterizan por una búsqueda permanente de nuevas experiencias, lo que los puede llevar a experimentar riesgos. También se encuentran en una tensión permanente entre depender de los adultos y ejercer autonomía en la toma de decisiones. Con frecuencia transitan de la euforia al aislamiento y anonimato. En suma, es un momento muy intere-

sante de la vida cuya constante es el cambio y la posibilidad de interpretar el mundo de la vida bajo otras ópticas.

En relación con el componente temporal, los niños y niñas de este ciclo serán capaces de construir su biografía (a partir de su vinculación a una familia, una comunidad local, una población o una comunidad nacional) y relacionarla con acontecimientos de corta, mediana y larga duración. En tal sentido, no solo comprenderán los hechos sociales de manera secuencial en el tiempo, sino también de manera simultáneamente (en diversos espacios geográficos en las mismas coordenadas temporales).

Dado que contarán con las condiciones para comprender la larga duración, podrán analizar causas, hechos sociales y acontecimientos que generan el cambio histórico. Así podrán entender la existencia de rupturas y continuidades entre eras, épocas, períodos y modos de producción, así como comprender secuencias temporales de la historia local, nacional y global.

En relación con contenidos claves, es necesario generar experiencias pedagógicas que favorezcan la comparación y clasificación de las civilizaciones antiguas, las sociedades medievales y las modernas de Europa, Asia y África, a partir de aspectos sociales, económicos y políticos. Esto les facilitará a niños y niñas su capacidad de análisis sobre la situación de las civilizaciones originarias de América Latina y el Caribe antes y después de la colonización.

Asimismo, es muy importante que los estudiantes de este ciclo analicen las problemáticas y formas de resistencia de poblaciones, comunidades y grupos tanto de las civilizaciones antiguas, las sociedades medievales y las sociedades modernas de Europa, Asia y África como de América Latina y el Caribe.

En relación con el componente espacial, es muy importante que los estudiantes construyan esquemas mentales y corporales de localización en el espacio y el tiempo mundial, regional y local, a partir del uso de herramientas como la latitud y la longitud. En tal sentido, tendrán la capacidad de construir mapas, apoyados en coordenadas, escalas y convenciones, para comprender la realidad de su comunidad y territorio (barrial, vereda, territorio indígena, afrodescendiente o raizal).

También se espera que logren apropiarse las características del territorio a partir de referentes geoespaciales, climatológicos, sociales, culturales y económicos, apoyados en la lectura de mapas e histogramas. A partir de los referentes de la geografía física, niños y niñas avanzan en el reconocimiento de los aspectos sociales, culturales y económicos de las regiones de Colombia.

Por último, es deseable que ellos avancen en la comprensión de las relaciones posibles entre territorios, culturas y actividades económicas de las civilizaciones, pueblos y grupos humanos. Esto les permitirá ampliar sus marcos de interpretación en torno a causas y efectos de los procesos de movilidad y migración producidos en Colombia a lo largo del siglo XX y XXI.

En relación con el componente ético-político, niños y niñas del Ciclo 3 podrán analizar cambios y permanencias en los sistemas normativos en Colombia teniendo en cuenta las constituciones de 1886 y 1991. A partir de este referente, ellos podrán analizar la efectividad de las instituciones locales y nacionales para garantizar los derechos de los ciudadanos, así como construir puntos de vista en torno a situaciones de la vida cotidiana en las que estos se respeten o se afecten.

Por otro lado, es necesario que niños y niñas comprendan las implicaciones teóricas y prácticas de la ciudadanía desde la infancia y que problematicen el sentido de esta frente a las problemáticas estructurales de convivencia y paz de la sociedad colombiana. Hacerlo, les permitirá construir herramientas para adquirir puntos de vista en torno a fenómenos sociales que involucran violencia, exclusión y desigualdad.

Niños y niñas deberán promover acciones para eliminar del espacio escolar, familiar y barrial actitudes y situaciones de discriminación por etnia, género, sexualidad, edad o situación de discapacidad. Finalmente, también deberán construir criterios para el cuidado del cuerpo a partir de la generación de relaciones de alteridad con los otros, así estos sean extremadamente diferentes.

• Ciclo 4



El Ciclo 4 está conformado por estudiantes de los grados octavo y noveno (con edades estimadas entre los doce y los quince años). Según la SED (2011), su impronta es el proyecto de vida y sus ejes de desarrollo son la vocación y la exploración profesional. Aunque la psicología suele nombrarlos como adolescentes, es probable que ante las experiencias que actualmente viven en el espacio de la ciudad, las amistades y las redes sociales digitales, se estén configurando como jóvenes, asunto que debe ser tenido en cuenta frente a los desafíos de su formación.

Si bien, al igual que ocurre en el Ciclo 3, son sujetos que se enfrentan a cambios radicales en lo físico, emocional y social, tienden a construir lazos fuertes con sus pares en torno a prácticas culturales que involucran la música, el consumo y las estéticas de sí. De ahí que exista un interés creciente por intervenir su propio cuerpo, pues es el territorio primordial en el que buscan ejercer soberanía. Así que no solo se trata de una moda o de simples apariencias, dado que en estos jóvenes hay una búsqueda constante de un yo que va mutando y que se va cristalizando a partir de la riqueza de experiencias sociales, culturales, comunicativas y políticas.

En relación con el componente temporal, los jóvenes de este ciclo pueden establecer relaciones entre su proyecto de vida (a partir de su vinculación a una familia, una comunidad local y una nacional) y los hechos sociales que han marcado tendencias en la historia reciente de su país. Esto les permite comparar simultáneamente (en diversos espacios geográficos y entre el pasado y el presente) las prácticas culturales, creencias y valores de sociedades organizadas. También son capaces de analizar causas, hechos sociales y acontecimientos que generan el cambio histórico entre eras, épocas, períodos y modos de producción, haciendo énfasis en secuencias temporales de la historia local, nacional y global.

En términos de contenidos, los jóvenes son capaces de analizar las características sociales, económicas y políticas de las revoluciones burguesas, industriales, científicas y culturales de los siglos XVIII y XIX en el continente europeo y en países como Estados Unidos. A partir de estos presupuestos pueden analizar las consecuencias geopolíticas de estas revoluciones en el contexto de países ubicados en América Latina, Asia y África.

Los estudiantes de este ciclo también estarán en capacidad de analizar los contextos político, económico y social en los que se desarrollaron las guerras mundiales de la primera mitad del siglo XX, así como sus consecuencias en América Latina y, particularmente en Colombia. Además, contarán con las herramientas analíticas y críticas para comprender las formas de organización y los principales conflictos que se desarrollaron en Colombia entre 1886 y 1948, a partir de proyectos políticos en disputa.

De este modo, podrán profundizar en la interpretación y construcción de hipótesis en torno a las problemáticas y formas de resistencia de grupos, poblaciones y comunidades de América Latina y el Caribe entre los siglos XVIII y XIX. Por último, serán capaces de usar fuentes impresas, audiovisuales y digitales (prensa, revistas, fotografías, videos y animaciones) para recrear hechos del pasado, caracterizar culturas y construir líneas de tiempo de corta, mediana y larga duración.

En relación con el componente espacial, los y las jóvenes de este ciclo podrán ubicarse en el espacio y el tiempo mundial, regional y local, a partir del uso de sistemas de información geográfica (SIG). Asimismo, podrán construir mapas de tipo analógico y digital, apoyados en coordenadas, escalas y convenciones, para comprender la realidad espacial y territorial. En esta dirección, los y las jóvenes podrán representar, a través de cartografías sociales, las relaciones posibles entre el espacio familiar, escolar, barrial, local, regional y mundial, y las problemáticas de la comunidad.

En este ciclo, los estudiantes construirán razonamientos e hipótesis acerca de las variaciones y permanencias del territorio, a través de referentes geoespaciales, climatológicos,

sociales, culturales y económicos. También profundizarán sus modos de interpretación de la realidad urbana, rural, regional, local y global, apoyados en la lectura de mapas e histogramas poblacionales.

De igual forma, los y las jóvenes contarán con criterios interpretativos para comprender las dinámicas del territorio a partir de la identificación de causas y efectos de los procesos de migración y desplazamiento producidos en Colombia a lo largo del siglo XX y XXI. Finalmente, serán capaces de comprender las problemáticas relacionadas con la devastación de la naturaleza, teniendo en cuenta los usos del suelo establecidos por sectores económicos, sociales y políticos específicos.

En relación con el componente ético-político, los estudiantes estarán en capacidad de analizar la pertinencia de los mecanismos de participación ciudadana atendiendo a los valores democráticos planteados en la Constitución de 1991. De este modo, profundizarán en el papel de los movimientos sociales y las formas de acción colectiva en torno a la construcción de mejores condiciones de vida en Colombia, la región y el mundo.

Se espera que los y las jóvenes de este ciclo se introduzcan en los problemas de la paz, el conflicto y la reconciliación. En consecuencia, podrán analizar experiencias históricas de otros países en torno a la superación de los conflictos internos y la construcción de la paz. Asimismo, estarán en condiciones de construir puntos de vista en torno a situaciones de la vida cotidiana en las que se respeten y afecten los derechos humanos y el derecho internacional humanitario.

De igual forma, es deseable que los estudiantes en este ciclo sean capaces de com-

prender el sentido de una ciudadanía activa y diferenciada así como sus alternativas posibles frente a las problemáticas de la sociedad colombiana. Por esta razón, deberán generar iniciativas para eliminar formas de violencia, exclusión y desigualdad (por etnia, género, sexualidad, edad o situación de discapacidad) en sus entornos más cercanos.

También es clave que problematicen el sentido de las instituciones locales y nacionales

responsables de defender los derechos humanos así como el conocimiento y la promoción de mecanismos de control social, político y fiscal a estas a través de acciones ciudadanas específicas. Dada la importancia que para ellos y ellas tiene el cuerpo como su primer territorio soberano, se espera que construyan criterios para cuidarlo y generar mecanismos para protegerlo, así como para promover modos de reconocimiento de y con los otros.



IMPRONTA: Proyecto de Vida

EJE DE DESARROLLO: Vocación y Exploración profesional

Componente temporal	Procesos	Conceptos claves
	<p>Establece relaciones entre su proyecto de vida (a partir de su vinculación a una familia, una comunidad local y una nacional) y los hechos sociales que han marcado tendencias en la historia reciente del país.</p> <p>Analiza las características sociales, económicas y políticas de las revoluciones burguesas, industriales, científicas y culturales de los siglos XVIII y XIX en el continente europeo y en Estados Unidos.</p> <p>Analiza las consecuencias geopolíticas de las revoluciones burguesas, industriales, científicas y culturales de los siglos XVIII y XIX, adelantadas por los países europeos y Estados Unidos, en países de América Latina, Asia y África.</p> <p>Analiza problemáticas y formas de resistencia de grupos, poblaciones y comunidades de América Latina y el Caribe entre los siglos XVIII y XIX.</p> <p>Analiza los contextos político, económico y social en los que se desarrollaron las guerras mundiales de la primera mitad del siglo XX, así como sus consecuencias en América Latina y, particularmente Colombia.</p> <p>Analiza las formas de organización y los principales conflictos que se desarrollaron en Colombia entre 1886 y 1948, a partir de proyectos políticos en disputa.</p> <p>Compara simultáneamente (en diversos espacios geográficos y entre el pasado y el presente) las prácticas culturales, creencias y valores de sociedades organizadas.</p> <p>Analiza causas, hechos sociales y acontecimientos que generan el cambio histórico entre eras, épocas, períodos y modos de producción.</p> <p>Comprende secuencias temporales de la historia local, nacional y global.</p> <p>Usa fuentes impresas, audiovisuales y digitales (prensa, revistas, fotografías, videos y animaciones) para recrear hechos del pasado, caracterizar culturas y construir líneas de tiempo de corta, mediana y larga duración.</p>	<p>Yo-otro-nosotros</p> <p>Familia</p> <p>Escuela (colegio)</p> <p>Comunidad</p> <p>Culturas originarias</p> <p>Nación</p> <p>Civilizaciones antiguas</p> <p>Sociedades medievales</p> <p>Sociedades modernas</p> <p>Revoluciones burguesas</p> <p>Revoluciones industriales</p> <p>Revoluciones científicas</p> <p>Revoluciones culturales</p> <p>Dominación y resistencia</p> <p>Tiempo (simultaneidad y secuencialidad)</p> <p>Tiempo (hecho social, hecho histórico, causalidad histórica, cambio histórico, acontecimiento)</p> <p>Tiempo (corta, mediana y larga duración)</p> <p>Historia local</p> <p>Historia nacional</p> <p>Historia mundial</p> <p>Identidad</p> <p>Diferencia</p>

Componente espacial

Procesos

Se ubica en el espacio y el tiempo mundial, regional y local, a partir del uso de sistemas de información geográfica (SIG).

Construye mapas de tipo analógico y digital, apoyado en coordenadas, escalas y convenciones, para comprender la realidad espacial y territorial.

Representa, a través de cartografías sociales, las relaciones posibles entre el espacio familiar, escolar, barrial, local, regional y mundial y las problemáticas de la comunidad.

Comprende las problemáticas relacionadas con la devastación de la naturaleza, teniendo en cuenta los usos del suelo establecidos por sectores económicos, sociales y políticos específicos.

Apropia las características del territorio a partir referentes geoespaciales, climatológicos, sociales, culturales y económicos, apoyados en la lectura de mapas e histogramas.

Comprende las causas y efectos de los procesos de migración y desplazamiento producidos en Colombia a lo largo del siglo XX y XXI.

Analiza las tendencias del crecimiento poblacional en el mundo y Colombia así como sus relaciones con el territorio.

Distingue tipos de problemas asociados con la devastación de la naturaleza local, nacional y mundial.

Conceptos claves

Espacio (localización a través del uso de sistemas de información geográfica)

Representación espacial (mapas, coordenadas, escalas y convenciones)

Realidad espacial y territorial.

Territorio (barrio, vereda, resguardo y territorio indígena, afrodescendiente o raizal)

Urbano-rural

Región

Local-global

Uso del suelo

Actividad económica

Movilidad-migración

Desplazamiento

Naturaleza-sociedad

Devastación de la naturaleza

Componente ético-político

Procesos

Analiza los mecanismos de participación ciudadana atendiendo a los valores democráticos planteados en la Constitución de 1991.

Analiza el papel de los movimientos sociales y las formas de acción colectiva en torno a la construcción de mejores condiciones de vida en Colombia, la región y el mundo.

Analiza experiencias históricas de otros países en torno a la superación de los conflictos internos y la construcción de la paz.

Analiza la importancia de los sistemas tributarios en las sociedades así como los mecanismos de control político y fiscal.

Construye puntos de vista en torno a situaciones de la vida cotidiana en las que se respeten y afecten los derechos de las personas.

Analiza el sentido de las instituciones locales y nacionales responsables de defender los derechos humanos.

Comprende el sentido de la ciudadanía y sus alternativas posibles frente a las problemáticas de la sociedad colombiana.

Construye puntos de vista de fenómenos sociales que involucran violencia, exclusión y desigualdad.

Desarrolla iniciativas para compartir ideas, valores o bienes materiales con sus compañeros.

Plantea alternativas frente a situaciones de discriminación por etnia, género, sexualidad, edad o situación de discapacidad.

Cuida su cuerpo y genera mecanismos para protegerlo así como para promover modos de reconocimiento de y con los otros.

Conceptos claves

Organización social
Mecanismos de participación ciudadana

Sistema normativo

Institucionalidad

Constitución política

Valores democráticos

Derechos

Cooperación social

Estado

Convivencia

Ciudadanía

Movimientos sociales y acción colectiva

Discriminación y violencia

Desigualdad y exclusión

Cuerpo

Cuidado

Etnias, géneros, generaciones, capacidades diversas

Construcción de paz

Respeto por y con el otro

Alteridad

Modos de reconocimiento

• Ciclo 5



Los jóvenes que componen el Ciclo 5 pertenecen a los grados décimo y once (con edades estimadas desde los quince hasta los diecisiete años). Según la SED (2011), su impronta es el proyecto profesional y laboral y sus ejes de desarrollo son la investigación y el desarrollo de la cultura para el trabajo. Aunque conservan varios atributos de los sujetos del Ciclo 4, los estudiantes se caracterizan por su capacidad reflexiva y una serie de vivencias que los enfrentan a la pregunta por el futuro y su lugar en el mundo.

En relación con el componente temporal, los y las jóvenes son capaces de construir razonamientos en torno a las relaciones posibles entre sus proyecciones laborales y profesionales, y la situación social, política y económica de Colombia, a partir del conocimiento de su historia reciente. En consecuencia, se requiere de un repertorio amplio de experiencias pedagógicas que les permitan analizar causas, hechos sociales y acontecimientos que generan el cambio histórico a partir de categorías como atraso-progreso, moderno-con-

temporáneo, modernidad-posmodernidad, colonial-poscolonial.

En términos de contenidos, es clave que los estudiantes construyan perspectivas sobre los acontecimientos que enmarcan el período de la violencia en Colombia. También es fundamental que apropien los aportes del pensamiento latinoamericano y, particularmente el colombiano, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, como alternativa a las problemáticas de violencia, desigualdad y exclusión en la región y el país. Esto les facilitará la construcción de perspectivas en torno a las problemáticas y formas de resistencia de grupos, poblaciones y comunidades de América Latina y el Caribe a lo largo de los siglos XX y XXI.

De igual forma, es importante que los y las jóvenes cuenten con herramientas analíticas para comprender los contextos político, económico y social en los que se desarrollaron los cambios geopolíticos relacionados con la globalización, la mundialización y el

surgimiento de la llamada sociedad de la información. Finalmente, es fundamental que propongan alternativas, desde sus entornos inmediatos, frente a la construcción de la paz, en el contexto de un posible fin del conflicto armado colombiano. En consecuencia, es muy importante que profundicen en el conocimiento reflexivo de las problemáticas de las víctimas de dicho conflicto con el fin de proponer mecanismos para acceder a la verdad, la justicia y la reparación, como escenario de reconciliación nacional.

En relación con el componente espacial, los y las jóvenes del Ciclo 5 deben ubicarse en el espacio y el tiempo mundial, regional y local, a partir del uso de sistemas de información geográfica (SIG) y herramientas digitales de la web. Esto implica construir mapas de tipo analógico y digital, apoyado en coordenadas, escalas y convenciones, para comprender la realidad espacial y territorial.

Los y las estudiantes estarán en capacidad de construir perspectivas en torno al territorio, a partir referentes geoespaciales, climatológicos, sociales, culturales y económicos, apoyados en la lectura de mapas, histogramas e informes producidos por el Estado y otros agentes sociales. En consecuencia, serán capaces de problematizar las perspectivas clásicas y emergentes sobre el desarrollo, haciendo énfasis en la noción **Buen Vivir**.

De igual manera, los y las jóvenes podrán formular alternativas, mediante proyectos, frente a los fenómenos de migración y desplazamiento producidos en Colombia a lo largo de las últimas tres décadas. Asimismo, podrán plantear alternativas frente a las problemáticas relacionadas con la devastación de la naturaleza teniendo en cuenta los usos del suelo, orientados por políticas públicas,

sistemas económicos y perspectivas sobre el desarrollo.

En relación con el componente ético-político, los jóvenes del Ciclo 5 serán capaces de analizar los factores que han afectado la construcción de valores democráticos compartidos en Colombia a lo largo de las últimas tres décadas. Tendrán los criterios éticos y políticos para comparar diversas perspectivas de movimientos sociales en torno a la construcción de mejores condiciones de vida en el país.

Los y las jóvenes también podrán establecer diferencias entre modelos de democracia representativa y participativa, así como sus implicaciones en la construcción de un proyecto ético-político en Colombia. Analizarán la importancia de los sistemas tributarios en las sociedades así como los mecanismos de control político y fiscal por parte de la sociedad civil y los entes de control.

En este ciclo, los y las estudiantes profundizarán, mediante proyectos y planes de acción, los mecanismos implementados en Colombia para superar el conflicto armado y construir escenarios de posconflicto. En tal sentido, propondrán estrategias para superar las formas de violencia material y simbólica en las comunidades (barrial, vereda, territorio indígena, afrodescendiente o raizal), como aporte a la construcción de la paz.

Por último, analizarán con solvencia el sentido de las instituciones locales y nacionales responsables de atender a la población en situación de desplazamiento en Colombia. Los y las jóvenes serán capaces de problematizar el papel de los organismos internacionales en los procesos económicos, sociales y culturales de los países.



IMPRONTA: Proyecto profesional y laboral

EJE DE DESARROLLO:

Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo

Componente temporal

Procesos

Construye razonamientos en torno a las relaciones posibles entre sus proyecciones laborales y profesionales y la situación social, política y económica de Colombia, a partir del conocimiento de su historia reciente.

Construye perspectivas sobre los acontecimientos que enmarcan el período de la violencia en Colombia.

Comprende los aportes del pensamiento latinoamericano y, particularmente colombiano, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, como alternativa a las problemáticas de violencia, desigualdad y exclusión en la región y el país.

Analiza problemáticas y formas de resistencia de grupos, poblaciones y comunidades de América Latina y el Caribe a lo largo de los siglos XX y XXI.

Analiza los contextos político, económico y social en los que se desarrollaron los cambios geopolíticos relacionados con la globalización, la mundialización y el surgimiento de la llamada sociedad de la información.

Propone alternativas a la construcción de la paz, en el contexto de un posible fin del conflicto armado colombiano.

Comprende las problemáticas de las víctimas del conflicto armado colombiano y propone mecanismos para acceder a la verdad, la justicia y la reparación, como escenario de reconciliación nacional.

Compara simultáneamente (en diversos espacios geográficos y entre el pasado y el presente) mecanismos para superar conflictos sociales y armados con el fin de establecer posibles soluciones para el caso colombiano.

Analiza causas, hechos sociales y acontecimientos que generan el cambio histórico a partir de categorías como atraso-progreso, moderno-contemporáneo, modernidad-posmodernidad y colonial-poscolonial.

Usa fuentes impresas, audiovisuales y digitales (prensa, revistas, fotografías, videos y animaciones) para recrear hechos del pasado, caracterizar culturas y construir líneas de tiempo de la historia reciente.

Componente espacial

Procesos

Se ubica en el espacio y el tiempo mundial, regional y local, a partir del uso de sistemas de información geográfica (SIG) y herramientas digitales de la web.

Construye mapas de tipo analógico y digital, apoyado en coordenadas, escalas y convenciones, para comprender la realidad espacial y territorial.

Representa a través de cartografías sociales las relaciones posibles entre el espacio familiar, escolar, barrial, local, regional y mundial y las problemáticas de la comunidad.

Plantea alternativas frente a las problemáticas relacionadas con la devastación de la naturaleza teniendo en cuenta los usos del suelo, orientados por políticas públicas, sistemas económicos y perspectivas sobre el desarrollo.

Construye perspectivas en torno al territorio, a partir referentes geospaciales, climatológicos, sociales, culturales y económicos, apoyados en la lectura de mapas, histogramas e informes producidos por el Estado y otros agentes sociales.

Problematiza las perspectivas clásicas y emergentes sobre el desarrollo, haciendo énfasis en la noción Buen Vivir.

Plantea alternativas frente a los fenómenos de migración y desplazamiento producidos en Colombia a lo largo de las últimas tres décadas.

Diseña propuestas y planes de acción frente a los problemas asociados con la devastación de la naturaleza local, nacional y mundial.

Conceptos claves

Yo-otro-nosotros	Verdad, justicia y reparación
Familia	Tiempo (simultaneidad y secuencialidad)
Escuela (colegio)	Tiempo (hecho social, hecho histórico, causalidad histórica, cambio histórico, acontecimiento)
Comunidad	Cambio histórico (atraso-progreso, moderno-contemporáneo, modernidad-posmodernidad, colonial-poscolonial)
Culturas originarias	Tiempo (corta, mediana y larga duración)
Nación	Tiempo (historia reciente)
Civilizaciones antiguas	Historia local
Sociedades medievales	Historia nacional
Sociedades modernas	Historia mundial
Revoluciones burguesas	Identidad
Revoluciones industriales	Diferencia
Revoluciones científicas	
Revoluciones culturales	
Dominación y resistencia	
Conflicto social	
Conflicto armado	

Conceptos claves

Espacio (localización a través del uso de sistemas de información geográfica y herramientas digitales de la web)	Local-global
Representación espacial (mapas, coordenadas, escalas y convenciones)	Uso del suelo
Realidad espacial y territorial	Actividad económica
Territorio (barrio, vereda, resguardo y territorio indígena, afrodescendiente o raizal)	Políticas públicas
Urbano-rural	Movilidad-migración
Región	Desplazamiento
	Naturaleza- sociedad
	Devastación de la naturaleza
	Desarrollo
	Buen Vivir



Componente ético-político

Procesos

Analiza los factores que han afectado la construcción de valores democráticos compartidos en Colombia a lo largo de las últimas tres décadas.

Compara diversas perspectivas de movimientos sociales en torno a la construcción de mejores condiciones de vida en Colombia.

Establece diferencias entre modelos de democracia representativa y participativa, así como sus implicaciones en la construcción de un proyecto ético-político en Colombia.

Analiza los mecanismos implementados en Colombia para superar el conflicto armado y construir escenarios de posconflicto.

Propone estrategias para superar las formas de violencia material y simbólica en las comunidades (barrial, vereda, territorio indígena, afrodescendiente o raizal), como aporte a la construcción de la paz.

Analiza la importancia de los sistemas tributarios en las sociedades así como los mecanismos de control político y fiscal.

Construye puntos de vista en torno a situaciones de la vida cotidiana en las que se respeten y afecten los derechos de las personas.

Analiza el sentido de las instituciones locales y nacionales responsables de atender a la población en situación de desplazamiento en Colombia.

Problematiza el papel de los organismos internacionales en los procesos económicos, sociales y culturales de los países.

Comprende el sentido de la ciudadanía y sus alternativas posibles frente a las problemáticas de la sociedad colombiana.

Construye puntos de vista de fenómenos sociales que involucran violencia, exclusión y desigualdad.

Desarrolla iniciativas para compartir ideas, valores o bienes materiales con sus compañeros.

Plantea alternativas frente a situaciones de discriminación por etnia, género, sexualidad, edad o situación de discapacidad.

Cuida su cuerpo y genera mecanismos para protegerlo así como para promover modos de reconocimiento de y con los otros.

Conceptos claves

Organización social
Mecanismos de participación ciudadana
Sistema normativo
Institucionalidad
Constitución política
Valores democráticos
Derechos
Cooperación social
Estado
Convivencia
Ciudadanía
Movimientos sociales y acción colectiva
Control político
Control fiscal
Discriminación y violencia
Desigualdad y exclusión
Cuerpo
Cuidado
Etnias, géneros, generaciones, capacidades diversas
Construcción de paz
Respeto por y con el otro
Alteridad
Modos de reconocimiento

3

Mediaciones didácticas en las ciencias sociales



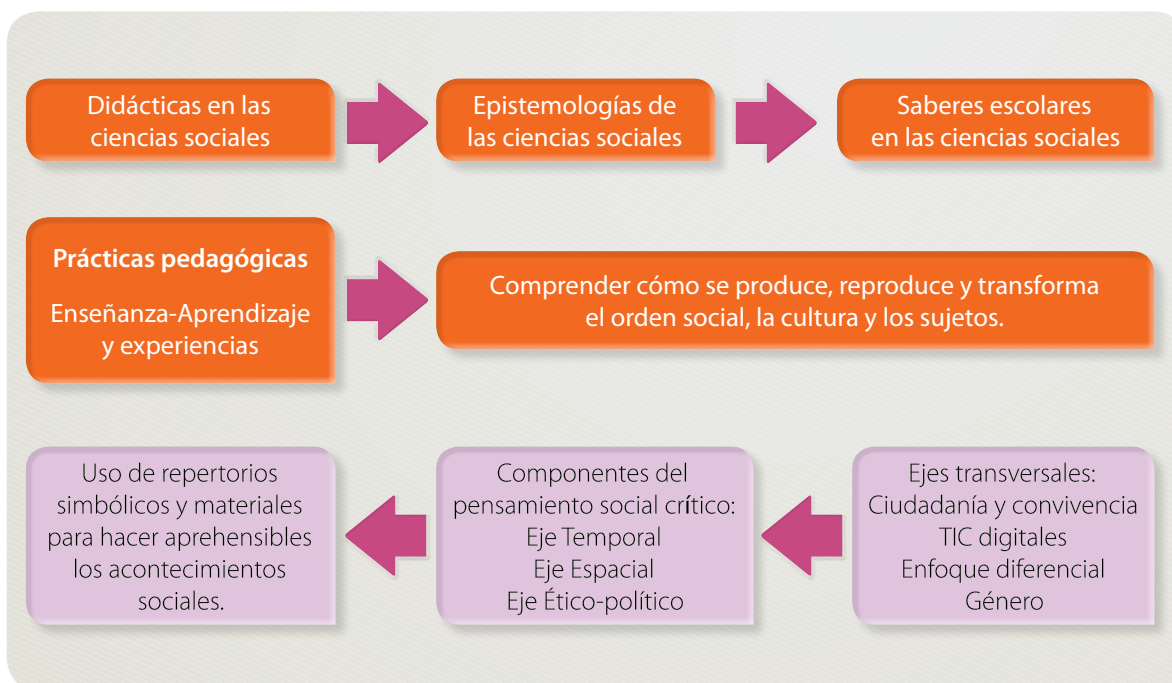
Luego de recorrer los principios fundamentales del pensamiento social-crítico así como los aprendizajes esenciales en las ciencias sociales para el buen vivir –a partir de los ejes temporal, espacial y ético-político, que pueden construir niños, niñas y jóvenes en cada uno de los ciclos–, es necesario exponer algunas mediaciones didácticas que contribuyen a estos propósitos. El punto de partida es considerar la didáctica como un saber que reflexiona sobre las relaciones y tensiones entre las epistemologías propias de una disciplina o campo, el conocimiento escolar y las prácticas pedagógicas. De esta manera, la didáctica es un conocimiento sobre el conocimiento que se produce en el contexto escolar, en el marco de sistemas de códigos específicos,

los cuales contienen objetos que buscan ser enseñados a través de dispositivos simbólicos y materiales.

La didáctica no solo implica emplear metodologías y “ayudas educativas”, o generar un buen clima de aula para hacer amena la clase que imparte el maestro o maestra. La didáctica es, según Rodríguez Rojo (2005), ante todo un problema epistemológico y pedagógico que no solo entiende la enseñanza como una tarea esencial de quien enseña, sino que plantea como objeto de reflexión la generación de condiciones necesarias para que los y las estudiantes logren apropiarse del conocimiento. La aspiración es que aprehender las ciencias sociales críticas permita a los estudiantes comprender cómo se produce, reproduce y transforma el orden social, la cultura y los sujetos.

Las mediaciones didácticas en las ciencias sociales que se proponen a continuación tienen en cuenta los ejes temporal, espacial y ético-político, que pueden construir niños, niñas y jóvenes en cada uno de los ciclos. Esto, asumiendo que:

(...) las disciplinas sociales deben contribuir a la formación de las personas en su dimensión individual y social, favoreciendo su socialización, la identificación crítica con la comunidad a la que pertenece[n], la tolerancia y el respeto a las diferencias, y la comprensión de la complejidad de las relaciones sociales (Colectivo Aula Sete, 1993).



Fuente: elaboración de los autores

Esta aprehensión del conocimiento no es una simple transferencia de los códigos propios de una disciplina o campo –en este caso de las ciencias sociales–, a la estructura mental de los nóveles o no expertos, tal como lo presumen algunos investigadores de la pedagogía de las ciencias sociales. Tampoco se trata de una transposición del saber que producen personas científicas al espacio escolar mediante procedimientos que permitan modificar la modularidad de la mente de niños, niñas y jóvenes, por

ejemplo mediante las teorías del cambio conceptual o las perspectivas cognitivo-estructurales basadas en intervenciones conforme a estadios de desarrollo.

La presente propuesta busca mostrar el diseño e implementación de didácticas que cualifiquen las prácticas pedagógicas en las ciencias sociales de modo que potencien el desarrollo humano (socioafectividad) y el pensamiento social-crítico. Vale recordar que este tipo de pensamiento asume el apren-

dizaje como un proceso dinámico, profundamente social –lo que implica riqueza de interacciones sociales– y construido a partir de las problematizaciones procedentes del mundo de la vida. Por esta razón, basados en Freire, se puede afirmar que el aprendizaje es una praxis que involucra la reflexión y el diálogo para orientar la liberación.

Por su parte, la didáctica para el pensamiento social-crítico es un saber sistemático que intenta explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje acudiendo a perspectivas críticas de las ciencias sociales como fundamento epistemológico. Asume el acontecimiento didáctico como una acción comunicativa entre quien enseña y quien aprende, analiza a la enseñanza como la práctica docente capaz de descubrir el contexto que circunda a la acción, las teorías que la atraviesan y las distorsiones ideológicas que pretenden dar cuenta de ella. Su finalidad consiste en potenciar la autonomía personal de los y las estudiantes para develar los engaños subyacentes en la cultura y proponer una alternativa transformadora del individuo y de la sociedad (Rodríguez Rojo, 2005).

El desarrollo del pensamiento social-crítico se basa en estos planteamientos. Sin embargo, es importante precisar que los actuales debates sobre las didácticas de las disciplinas y los campos se apoyan en un concepto más flexible, el cual incluye, tal como lo menciona Rodríguez Rojo (2005), los componentes comunicativo, ético y estético del conocimiento. Se trata de las mediaciones, un término que alude a un conjunto complejo de relaciones intrínsecas entre discursos, interacciones, dispositivos y producción.

Algunos autores se refieren a mediaciones pedagógicas y didácticas, mientras que

otros aluden a mediaciones comunicativas, tecnológicas y virtuales. En cualquier caso, siguiendo a Martín-Barbero (2002) y a Guillermo Orozco (2010), las mediaciones son relaciones comunicativas que se producen en la generación de aprendizajes para la vida, las cuales incluyen:

- > Sujetos con distintos capitales simbólicos y experiencias acumuladas.
- > Condiciones de espacio y tiempo que potencian la experiencia pedagógica.
- > Dispositivos de enseñanza-aprendizaje que buscan la apropiación o reapropiación de códigos, referentes y lenguajes.
- > Herramientas de conocimiento para hacer inteligible la realidad.
- > Mecanismos que permiten a los sujetos del aprendizaje poner en escena sus saberes.

Finalmente, esta perspectiva de mediaciones didácticas en las ciencias sociales a través de los ambientes de aprendizaje, además de buscar la construcción del pensamiento social-crítico en niños, niñas y jóvenes, pretende favorecer la socioafectividad como una posibilidad para humanizar la escuela y construir condiciones que garanticen una vida relacional sin discriminaciones, capaz de desnaturalizar la violencia, la desigualdad y la injusticia. Al respecto, vale recordar que los ejes de la socioafectividad son lo intrapersonal, lo interpersonal, la comunicación asertiva y la capacidad para resolver problemas. La potenciación de estos ejes, mediados por didácticas críticas, permitirá el desarrollo del pensamiento social-crítico en la escuela.



Fuente: elaboración de los autores

3.1

Mediaciones didácticas para el desarrollo de los aprendizajes esenciales en el área de las ciencias sociales

En primer lugar, es importante recordar que la didáctica de las ciencias sociales surgió como problema de investigación solo hacia la década del setenta en el siglo XX. Al principio, el predominio lo tuvo el conocimiento disciplinar, el cual, dependiendo de su solidez, se encargaría de orientar la efectividad del saber escolar. En consecuencia, los debates se centraron en la rigurosidad de los contenidos y sus modos de ser enseñados. Posteriormente, se fueron abriendo paso preguntas basadas en las relaciones posibles entre el conocimiento profesional y las

prácticas de maestros y maestras para impartir asignaturas como historia o geografía. Luego, en el marco de las preguntas por las características de los sujetos estudiantes, fue necesario indagar sobre las prácticas pedagógicas más pertinentes para que estos aprendieran, atendiendo a sus niveles de desarrollo psicobiológico.

En este contexto de discusión, surgieron dos perspectivas: la psicológica y la pedagógica. La primera, orientada por la psicología social, buscó indagar los aspectos constitutivos de

los sistemas de nociones sociales construidos por niños y niñas en distintos contextos geográficos (Turiel, 2000). Con frecuencia se observa una serie de estudios producidos en Estados Unidos y Europa que indagan nociones sociales, políticas y económicas en niños y niñas. Casi siempre, además de hacer comparaciones, por ejemplo, entre las nociones construidas por niños y niñas que viven en países norteamericanos y africanos, estos estudios problematizan los resultados con las etapas de desarrollo de las muestras. A esta perspectiva Turiel le llama representación infantil del mundo social.

La segunda perspectiva, inspirada en los planteamientos cognitivo-estructurales, transitó de las nociones sociales construidas por niños y niñas, a partir de su experiencia en el mundo social, a la enseñanza de lo social en la escuela. Particularmente, los aportes de Carretero, Pozo y Asencio (1998) acerca de la naturaleza de los conceptos sociales, la construcción del tiempo histórico y el análisis de la causalidad de los hechos sociales en los estudiantes constituyeron un terreno fecundo para la investigación en didáctica de las ciencias sociales. No obstante, más allá de ofrecer alternativas, estos investigadores mostraban las dificultades de los y las estudiantes para apropiarse referentes y construir procesos de pensamiento en un área del conocimiento con altos niveles de abstracción y complejidad. Por supuesto que también evidenciaron las limitaciones en las prácticas de enseñanza.

Actualmente, algunos investigadores coinciden en afirmar que las características del saber escolar en las ciencias sociales son distintas al tipo de conocimiento producido en las disciplinas que las constituyen. Si bien profesionales en historia, geografía, so-

ciología, y demás de este campo de conocimiento, hacen aportes fundamentales para la elaboración de los contenidos y las metodologías de enseñanza del área, la didáctica no puede quedar anclada exclusivamente en debates disciplinares. El conocimiento escolar constituye una construcción específica que no deriva solamente de las ciencias (Aisenberg, 1998). En suma, se trata de problemas epistemológicos distintos:

- La naturaleza del conocimiento científico y las condiciones de su producción.
- La construcción o reconstrucción de los contenidos escolares por parte de los estudiantes.
- La naturaleza y condiciones de la comunicación de los contenidos o enseñanza.

Es por esta razón, siguiendo a Benjam (1997), que la disciplina escolar no es una simple adaptación del saber producido por las disciplinas científicas o académicas de 'referencia', las cuales deben ser acomodadas por el maestro a través de un método de enseñanza que haga posible la comprensión de los y las estudiantes en el aula de clase. Particularmente, el saber escolar en las ciencias sociales es el resultado de la delimitación de un campo académico en el que están presentes la política educativa (a través de orientaciones y lineamientos) y quienes enseñan, aquellos que, finalmente, toman las decisiones sobre los contenidos y los modos de ser enseñados.

Luego de estos debates, los cuales muestran la importancia de construir didácticas en las ciencias sociales más críticas y menos acomodadas a las lógicas disciplinares, surgió

la didáctica crítica como una posibilidad de enseñanza. Esta se constituyó en una alternativa frente a los desafíos de formación en un mundo globalizado que, además de evidenciar nuevas problemáticas del mundo social (por ejemplo en relación con las lógicas transnacionales), identificó la necesidad de deconstruir categorías y referentes de un mundo moderno que no alcanzó sus promesas. Por esta razón, Rodríguez Rojo (2005) plantea las siguientes consecuencias metodológico-didácticas de la teoría sobre el conocimiento social crítico:

- La enseñanza se sitúa en el campo de la teoría de la acción. Y dentro de ella, en la acción comunicativa.
- Las acciones tienden a cumplir intenciones, se rigen por normas y buscan producir cambios.
- Las acciones que se ajustan a intenciones y normas comunitarias generalmente son éticas y, por tanto, educativas. Sin embargo, podrían estar distorsionadas, por lo cual se impone la reflexión y la crítica acerca de la acción.
- La acción didáctica o de la enseñanza-aprendizaje es una acción transformadora de situaciones sociales, organizativas y de realidades físicas.
- La acción cultural, para ser racional y humana, necesita adquirir un sentido de la acción, lo cual requiere un lenguaje o signos codificables, inteligibles y compartidos para transformar la acción personal y particular en hecho público.
- La teoría coopera con la construcción de sentido, pero debe ser contrastada con la práctica y ésta siempre puede mejorarse. Luego la construcción de sentido nunca es inmutable. Tiene un valor histórico, aunque real y demandante.
- La pretensión de verdad que se supone a la acción se fundamenta en la relación sujeto-objeto-sujeto. Es decir, en la intersubjetividad argumentada. Lo cual exige rigurosidad en el uso del lenguaje y de la metodología grupal.



- > Esta rigurosidad metodológica exige la investigación de la acción. Lo cual requiere, a su vez, utilizar bien las fases de recogida de datos, el análisis y la validación de los mismos.
- > El rigor comunicativo en el grupo requiere el uso de técnicas grupales de comunicación eficaz, la autonomía personal de cada uno de sus miembros para descubrir los engaños, las alienaciones y los influjos del poder. Sólo así se podrán dar explicaciones de la acción empleada y justificar la afloración de lo singular en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- > La acción didáctico-crítica es interacción entre el profesor y los alumnos (sic) y comunicación de estos entre sí.
- > La mejor metodología de la didáctica crítica se percibe cuando esta usa la investigación como instrumento para la enseñanza. Aprender investigando pudiera ser un buen lema metodológico para esta acción.
- > La acción comunicativa implica ver las teorías que atraviesan esa acción y su relación contextual. La obligatoriedad, libremente aceptada, de hacer público el proceso de la investigación permite conseguir un proyecto o currículo compartido.

Con base en estas consideraciones, se puede señalar que la didáctica crítica en las ciencias sociales es una posibilidad pedagógica que va más allá de la alfabetización y que problematiza el mundo de la vida de los sujetos que participan del acto educativo. No va en contravía de los modelos pedagógicos definidos por las instituciones educativas. Se trata de una opción que busca comprender la realidad, identificar cómo opera el poder y generar alternativas que superen los obstáculos que afectan la dignidad humana. Por esta razón, la práctica pedagógica debe generar las condiciones para producir conocimiento a través de la acción, esto es, la experiencia.

A partir de Dewey (2011), la experiencia es un proceso humano que articula vivencias, emociones y conocimientos que, en conjunto, afectan al sujeto y lo disponen a asumir compromisos. Para Dewey, la experiencia rompe las rutinas que son, particularmente en el mundo escolar, improductivas y reproductoras del orden social. En consecuencia, romper con la lógica de lo mismo es crear otras posibilidades de existencia y establecer otros sentidos, que en este caso logren sintonía con la acción social.

En tal sentido, es necesario articular las didácticas para el pensamiento social-crítico con la noción de mediación didáctica. En términos generales, la mediación didáctica es un contexto pedagógico, diseñado por quien enseña, para la acción social. Esta no parte de las falencias o déficit de sus participantes, sino de sus potencialidades. Opera a través de la interacción y la interactividad; sus contenidos se constituyen de narrativas que producen los participantes mediante el análisis de problemas, y su meta fundamental es la construcción de mundos posibles para alcanzar la dignidad humana.



En virtud de lo anterior, las mediaciones didácticas deben tener en cuenta los siguientes criterios:

- > Existencia de condiciones espaciales y temporales que faciliten la generación de experiencias pedagógicas en el aula o fuera de ella (acontecimientos).
- > Uso y apropiación de medios y dispositivos que articulen lenguajes de tipo textual, visual, sonoro y digital para favorecer la inteligibilidad del mundo social.
- > Diseño y uso de instrumentos de conocimiento que le permitan a los y las estudiantes organizar la información y hacerla inteligible, desarrollando procesos como identificación; codificación y decodificación, inducción y abducción, clasificación y comparación; análisis y síntesis, y distintos tipos de razonamientos (hipotéticos, silogísticos, etc.).
- > Generación de procedimientos que le permitan a los y las estudiantes intervenir contenidos procedentes de distintos sistemas de conocimientos y producir nuevas formas de expresión de los fenómenos sociales, objeto de estudio o problema de conocimiento.
- > Generación de experiencias para que los estudiantes puedan comunicar lo aprendido y producido. Se trata de un escenario de comunicación abierto y expansible de modo que otros puedan intervenir en la producción y continuar así como su elaboración.

Elementos de las mediaciones didácticas para el pensamiento social-crítico

Condiciones temporales y espaciales que favorezcan la generación de experiencias pedagógicas

Uso y apropiación de medios (fuentes de información) en los y las estudiantes, que articulen lenguajes de tipo textual, visual, sonoro y digital para favorecer la inteligibilidad del mundo social

Ejemplos:
Textos escritos.
Piezas audiovisuales.
Contenidos digitales interactivos online y offline.

Uso y apropiación de instrumentos de conocimiento en los y las estudiantes, que faciliten la organización de información y la construcción de representaciones sociales

Ejemplos:
Mapas conceptuales.
Mapas mentales.
Mentefactos.
Mapas de redes.
Diagramas.

Producción de contenidos en los y las estudiantes, que den cuenta de los acontecimientos apreñados y resignificados

Ejemplos:
Narrativas textuales.
Narrativas audiovisuales.
Narrativas digitales interactivas.

COMUNICAR LO APRENDIDO

Escenarios expandibles de comunicación y expresión para la acción social

3.2

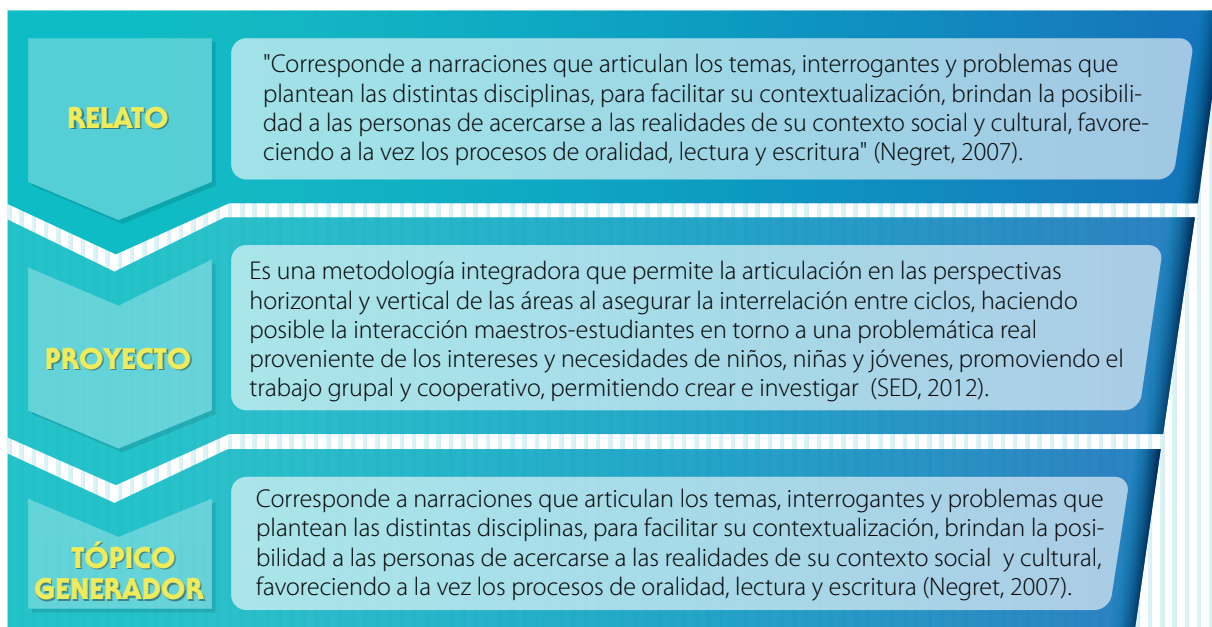
Ambientes de aprendizaje e integración curricular

La construcción mutua, es decir la integración disciplinar, es posible mediante estrategias pedagógicas planteadas por ciclo e interciclo, las cuales deben facilitar la interdisciplinariedad como práctica que vincula y pone en diálogo las diferentes disciplinas para lograr una visión más holística de la realidad. La integración curricular evita aislar el conocimiento, marcando la ruta de puntos de encuentro entre las áreas, de forma interdisciplinar y transversal a partir de las necesidades de los y las estudiantes de cada ciclo.

En esta medida, se busca una transformación que les permita a maestros y maestras formas de integración disciplinar, a través de proyectos, actividades, ejes temáticos, relatos y tópicos generadores, entre otros. Estos favorecen el trabajo en equipo y la cons-

trucción de aprendizajes articulados con más sentido y permanentes en el tiempo. También propician el trabajo colaborativo para materializar el proyecto educativo institucional (PEI), vinculando a la comunidad académica (planta docente y administrativa, estudiantes y padres de familia) al servicio de los procesos educativos de la institución y, de esta manera, lograr mayor interés, motivación y participación (SED, 2012).

Como se evidencia, estas estrategias son el resultado de la integración de los acuerdos institucionales y de ciclos, los cuales deben ser abordados por el profesorado a la hora de construir los ambientes de aprendizaje para favorecer el desarrollo integral de los y las estudiantes.



Fuente: SED-Reorganización Curricular por Ciclos (2010).

3.3

La evaluación de ambientes de aprendizaje en las ciencias sociales

La Reorganización Curricular por Ciclos, en sus fundamentos pedagógicos, hace especial énfasis en la importancia de concebir la evaluación como un proceso dialógico, integral y formativo.

INTEGRAL:

En tanto abarca todos los elementos que conforman el sistema de evaluación, procesos de enseñanza, los aprendizajes, medios utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los sujetos y los ambientes: físicos, sociales, familiares y ambientales.

DIALÓGICO:

Como ejercicio de reconocimiento y encuentro de nuevos saberes, de nuevas experiencias y prácticas de evaluación sobre el proceso educativo y sobre la educación.

FORMATIVO:

Como escenario para desaprender y aprender lo nuevo, lo diferente, aquello que las prácticas de evaluación ponen a disposición de los maestros y maestras, autoridades educativas, administradores públicos, estudiantes y ciudadanía como herramientas para el mejoramiento sostenido de la calidad educativa.

La evaluación debe ser una herramienta que contribuya a la reflexión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde la interdisciplinariedad sea constante para lograr la armonía con la visión compleja del mundo, potenciando los aprendizajes esenciales para el buen vivir.

Al momento de evaluar es importante tener en cuenta que:

- > Dicha evaluación debe estar estructurada con base en los propósitos de formación propuestos en el ambiente de aprendizaje.
- > Se debe observar y valorar la manera en que los y las estudiantes han recorrido el camino propuesto y el modo en el que han alcanzado los propósitos del aprendizaje.
- > Tanto los y las estudiantes como los y las maestras y las instituciones deben evidenciar los avances en el logro de los aprendizajes esenciales y determinar la pertinencia de las acciones que se llevan a cabo para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- > Dilucidar la coherencia en las prácticas pedagógicas y las didácticas desarrolladas en el ambiente de aprendizaje.



Fuente: SED-Documento Fondo Educativo Distrital.
Evaluación integral para la calidad de la Educación (2008).

La evaluación debe ser un proceso continuo que se despliega en diferentes etapas del ambiente de aprendizaje, a través de los escenarios, en los cuales las y los estudiantes tengan la posibilidad de poner en práctica sus conocimientos. Esto permitirá al grupo de maestros y maestras cumplir con uno de los objetivos planteados por la SED:

(...) desarrollar una evaluación que favorezca el desarrollo escolar en cada período académico y en cada ciclo, entendiendo que niños, niñas y jóvenes son sujetos complejos, individuales y diferentes unos de otros, dotados de conocimientos, habilidades y capacidades; de sentimientos, de experiencias, y/o con problemáticas, y que requieren ser reconocidos para autoafirmarse y aceptarse (SED, 2008, p. 8).

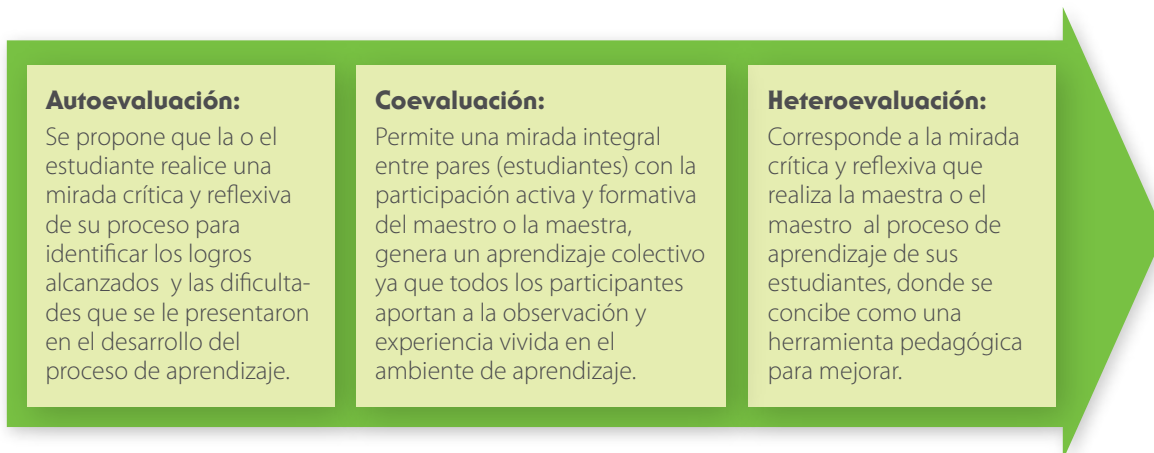
Toda modalidad de evaluación pedagógica es formativa. En tal sentido, debe atender a tres aspectos centrales: el momento de aplicación, el sujeto evaluador y la extensión de la evaluación. Estos aspectos deben definirse teniendo en cuenta qué combinación de posibilidades resulta mejor para observar, valorar y retroalimentar el proceso de aprendizaje de acuerdo con la formación integral.

A continuación se proponen los siguientes lineamientos de evaluación según las modalidades existentes, que deben tener en cuenta los propósitos y los aprendizajes del ambiente.



Fuente: Modalidades de Evaluación. SED: Ambientes de Aprendizaje. (RCC, 2012, p. 43).

Las estrategias de evaluación, según quien evalúa, tienen en cuenta:



Fuente: SED Ambientes de Aprendizaje. (RCC, 2012, pp. 50-51).

3.4

Mediaciones didácticas para el pensamiento social crítico

El diseño e implementación de mediaciones didácticas son procesos de creación, los cuales están anteceditos de unas intenciones. Además de las intenciones relacionadas con los conocimientos y las habilidades que pretenden ser potenciados en el área, estas intenciones deben estar guiadas por el desarrollo de habilidades integrales –socio-afectivas, cognitivas y físico-creativas–, que les permitan a los y las estudiantes comprender los problemas de la vida cotidiana y generar alternativas para su solución.

La presente propuesta tiene en cuenta los seis ejes desarrollados en el cuadernillo de Orientaciones para el área de las ciencias sociales –Currículo para la Excelencia y la Formación Integral– (SED, 2013). En estas orientaciones, la SED propone la formación en el área de las ciencias sociales alrededor de la

narrativa, la cultura, el territorio, la memoria, el manejo de los conflictos y la autonomía. En este trabajo se han priorizado dos ejes, los cuales se han convertido en mediaciones didácticas para el pensamiento social-crítico: narrativa y memoria. Estas mediaciones se inscriben en la estructura y el funcionamiento de los ambientes de aprendizaje.

Como se ha mencionado a lo largo del proceso de acompañamiento en RCC, los ambientes de aprendizaje comprenden siete momentos que se pueden desarrollar en tiempos distintos. Es decir, pueden implementarse en las distintas temporalidades que ofrece el currículo escolar. Por ejemplo, determinado ambiente puede ser diseñado para implementarse en una sesión de dos horas académicas, en una semana o hasta en un período académico completo.

Lo importante es que el maestro o la maestra tenga una intencionalidad precisa y cuente con criterios y herramientas que posibiliten la generación de verdaderas experiencias pedagógicas en el aula o fuera de ella, de acuerdo con los propósitos de formación acordados. Así:

Momento 1: Contextualización del aprendizaje y motivación

Objetivo	Preguntas claves
Fomentar las condiciones (reglas de juego) para que los y las estudiantes y el profesor o la profesora se dispongan a participar, reconociendo los aportes del tema (objeto de reflexión) para la vida de los allí presentes.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué vale la pena aprender lo que se propone enseñar? • ¿Para qué les sirve a los y las estudiantes y al profesor o a la profesora aprender lo que propone el ambiente?

Momento 2: Concepciones previas

Objetivo	Preguntas claves
Valorar los conocimientos y las experiencias (previas) de los y las estudiantes en torno al objeto de reflexión planteado en el ambiente de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué información, vivencias y experiencias cuentan los y las estudiantes frente al objeto de reflexión del ambiente?

Momento 3: Propósitos de formación

Objetivo	Preguntas claves
Explicitar la intencionalidad pedagógica del ambiente, evidenciando la relación entre los objetivos planteados por el profesor o la profesora y el sentido de la ruta planteada en el ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la intencionalidad pedagógica del ambiente de aprendizaje? • ¿Qué se quiere enseñar y para qué le va a servir a quien aprende en su vida cotidiana.

Momento 4: Planteamiento de la estrategia de evaluación

Objetivo	Preguntas claves
Establecer (de manera conjunta) los criterios de evaluación del ambiente de aprendizaje, explicitando la relación entre estos y las experiencias pedagógicas propuestas. Estos criterios se pueden estructurar a partir de las dimensiones socioafectiva, físico-creativa y cognitiva.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué criterios se evaluará la apropiación de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades en los y las estudiantes que participan en el ambiente?

Momento 5: Desarrollo y potenciación de los aprendizajes

Objetivo	Preguntas claves
<p>Potenciar los aprendizajes de los y las estudiantes, en coherencia con los momentos anteriores, desplegando mediaciones y didácticas en el área o campo de conocimiento respectivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué condiciones de tipo espacial y temporal favorecen la adquisición de aprendizajes en los y las estudiantes? • ¿Qué tipo de fuentes, contenidos y lenguajes favorecen el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades en los y las estudiantes que participan en el ambiente? • ¿Qué procesos de pensamiento y acción (individuales y colectivos) favorecen el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades en los y las estudiantes que participan en el ambiente?

Momento 6: Consolidación y lectura de avance del proceso

Objetivo	Preguntas claves
<p>Consolidar los propósitos de formación a través de la generación de conclusiones generales y específicas del objeto de reflexión, así como la retroalimentación de las experiencias pedagógicas desarrolladas en el marco del ambiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se generan conclusiones generales y específicas (con la participación de los y las estudiantes) en relación con el objeto de conocimiento? • ¿Cómo se generan conclusiones generales y específicas (con la participación de los y las estudiantes) en relación con las experiencias pedagógicas vividas? • ¿Cómo se generan conclusiones generales y específicas (con la participación de los y las estudiantes) en relación con los resultados y productos logrados? • ¿Cómo se retroalimenta individual y colectivamente los avances y dificultades?

Momento 7: Evaluación y proyección de aprendizajes

Objetivo	Preguntas claves
<p>Reconocer sistemáticamente, a través de evidencias, los avances en los propósitos de formación con el fin de planear nuevas estrategias o proyectar nuevos aprendizajes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué evidencias dan cuenta del progreso de los y las estudiantes en relación con los aprendizajes propuestos? • ¿Qué acciones complementarias contribuyen a enriquecer los aprendizajes de los y las estudiantes, así como a usarlos y apropiarlos en su vida cotidiana?



Fuente: SED (2012).

Todos los momentos del ambiente de aprendizaje son fundamentales. Sin embargo, como se puede apreciar, el momento cinco (5), denominado *Desarrollo y Potenciación de Aprendizajes*, exige un alto grado de imaginación en el maestro o la maestra, así como la construcción de criterios didácticos centrados en el área de conocimiento respectiva. Estos criterios, le permitirán a quien enseña diseñar la ruta de trabajo más pertinente para alcanzar los propósitos de formación establecidos. En este caso, las mediaciones didácticas propuestas buscan que maestros y maestras cuenten con una especie de caja de herramientas que apoye esta tarea en el área de las ciencias sociales.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que la SED ha propuesto la herramienta OLE (oralidad, lectura y escritura) como una alternativa para integrar de manera transversal la oralidad, la lectura y la escritura en el currículo de los colegios de Bogotá. En relación con las ciencias sociales escolares y el desarrollo del pensamiento social-crítico, el lenguaje y la comunicación se convierten en criterios fundamentales para sus propósitos. Particularmente, los usos y apropiaciones del lenguaje que efectúan los usuarios a partir de sus propias experiencias configuran universos narrativos claves para generar conocimiento y tramitar alternativas frente a las problemáticas del mundo social.

A continuación, se presentan las bases conceptuales y procedimentales de una propuesta de mediaciones didácticas para el pensamiento social-crítico, basada en la memoria y la narrativa. Vale mencionar que este tipo de mediación incluye los componentes del pensamiento social-crítico (ejes temporal, espacial y ético-político) así como sus

ejes transversales (ciudadanía y convivencia, TIC digitales, enfoque diferencial y género).

Asimismo, se trata de un conjunto de opciones que permiten a maestros y maestras, en coherencia con los cuatro primeros momentos del ambiente de aprendizaje, potenciar conocimientos, actitudes, habilidades y capacidades para la vida de sus estudiantes. En tal sentido, los ejes del desarrollo socio-afectivo y los elementos de la herramienta OLE son aspectos fundamentales en las mediaciones didácticas planteadas.

3.4.1 Narrativas y memorias

La memoria es un concepto de las ciencias sociales, trabajado especialmente en disciplinas como la sociología, la historia, la psicología y la antropología, que se pregunta por los recuerdos humanos (individuales y colectivos), los significados del pasado en las personas y los modos de representación de lo ocurrido en el tiempo a través de distintos recursos, entre ellos los narrativos y performativos. Con frecuencia, autores dedicados a estos problemas desde inicios del siglo XX, han debatido sobre las condiciones sociales, políticas y culturales que influyen en la activación del recuerdo, la conveniencia de recordar u olvidar, así como el papel que juega el testimonio y la historia oficial en su configuración.

Maurice Halbwachs (2004), un referente recurrente en los estudios sobre la memoria, planteó tempranamente que la presencia de los recuerdos solo tiene lugar en unos marcos sociales amplios, lo que indica la existencia de memorias colectivas que están inscritas en entramados sociales, institucionales y culturales. Aunque la memoria y la rememoración hacen parte de procesos

psíquicos personales de gran complejidad, estos solo pueden tener lugar en contextos sociales que incluyen recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. En las memorias subyacen juegos de saber y experiencias, pero también emociones y deseos (Jelin, 2005).

Para Paul Ricoeur (1996), la memoria constituye una dimensión humana que, al incluir la singularidad de los recuerdos y la posibilidad de activar el pasado en el presente (la memoria como presente del pasado), va cristalizando la identidad personal y la continuidad del sí mismo en el tiempo. Finalmente, aludiendo a los desafíos que actualmente enfrenta el país, de cara a un posible escenario de posconflicto y de justicia transicional, la memoria y la rememoración se convierten en dispositivos fundamentales para tramitar las versiones de los hechos violentos y construir las bases de la reconciliación.

En relación con la narrativa, apoyados en áreas del conocimiento como la filosofía, la psicología y la historia, se puede afirmar que se trata de un atributo humano que no solo se centra en la expresión sino en la posibilidad de construir la identidad personal y colectiva mediante la resignificación permanente de los acontecimientos humanos. Esto significa que la narración es un proceso del pensamiento que favorece la inteligibilidad del mundo social así como la construcción de sentido frente a los hechos del pasado.

En términos pedagógicos, no se trata de visitar el pasado con los ojos del historiador, sino de recorrer sus intersticios a partir de las inquietudes del presente. Por esta razón las preguntas que justifican por qué recordar o narrar son fundamentales.

Tres justificaciones importantes para entender la potencialidad pedagógica de la narrativa.

Paul Ricoeur (2004) plantea, en el contexto de su hermenéutica filosófica, que la identidad narrativa es un proceso que surge del entrecruzamiento permanente entre el relato histórico y el de ficción. Más allá de identidades preestablecidas y modos de conocimiento canónicos que fijan al sujeto en una ontología del cogito, la narración y la profundización de la narratividad hacen posible la construcción de identidades móviles (ipseidad según Ricoeur) que favorecen el tránsito del sí mismo al mundo del otro.

Jerome Bruner (2002) sostiene que el pensamiento humano es ante todo narrativo. Los modos de razonamiento de las personas, tanto en situaciones simples de su vida cotidiana como en experiencias especiales (de felicidad, dolor o deseo), emplean formas narrativas diversas con el fin de producir sentido a sus relaciones consigo mismos, con los otros y con el mundo. La construcción de significados surge de la narración y de la continua actualización de historias y de complejidades que suelen incorporarse a los relatos mediante la problematización constante de las tramas.

Hayden White (1992) sostiene que es necesario, en el contexto de las narrativas de ficción y la histórica, establecer los aspectos constitutivos de la narrativización de hechos reales. La narrativización es un suceso en el que el narrador se vuelve invisible y la narración fluye libre, tratando de dar autonomía a los acontecimientos, los cuales parecen hablar por sí mismos. Finalmente, agrega White (1992), la fuerza de la narrativa no está en sus recursos discursivos de carácter semiológico o pragmático, sino en la atmósfera moral y social en la que acontece.

Estos referentes muestran el valor que ha adquirido en la escena intelectual tanto la memoria como la narrativa, así como sus potencialidades para comprender la condición humana. Asimismo, en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, la memoria y la narrativa tienen contribuciones fundamentales para la construcción del pensamiento social-crítico. Así:

- > La memoria y la narrativa permiten ordenar los hechos del pasado empleando fuentes diversas como los documentos, los testimonios, las imágenes, los textos literarios y los textos audiovisuales.
- > La memoria y la narrativa aportan a la construcción del tiempo histórico. Más allá de una historia inmóvil, ajena y oficial, los y las estudiantes podrán descubrir su lugar como sujetos históricos en los acontecimientos de su barrio, ciudad y país. Asimismo, podrán

establecer relaciones secuenciales y simultáneas entre los tiempos personal, familiar y social.

- > La memoria y la narrativa favorecen la descentración histórica. Esto significa que, atendiendo a la potenciación del pensamiento narrativo, por la vía del texto (escrito, imagen, visual, sonoro o digital), los y las estudiantes podrán distanciarse del aquí y el ahora para ubicarse en los planos espacio-temporales objeto de reflexión.
- > La memoria y la narrativa fomentan la conciencia histórica. En la medida que logren mayores comprensiones de los acontecimientos ocurridos, atendiendo a la complejidad de las causas así como a la reconstrucción (abductiva) de los hechos, los y las estudiantes tendrán herramientas para construir identidad y asumir su lugar en el mundo social en el que viven.



3.4.2 Narrativa y memoria en clave pedagógica

Para trabajar la narrativa y la memoria en la escuela se deben tener en cuenta tres puntos de partida. En primer lugar, identificar el acontecimiento del pasado que se quiere indagar. El profesor o la profesora debe asegurar que sea un hecho comprensible para los y las estudiantes e identificar preliminarmente las coordenadas de tiempo, los sujetos, los hechos y los contextos que acompañaron la emergencia de dichos sucesos.

En segundo lugar, es muy importante explicitar desde el inicio la conexión entre el acontecimiento pasado con la situación del presente de los y las estudiantes. Es probable que esta relación sea más clara cuando se analiza la corta o mediana duración. No obstante, también es posible lograrlo en la

larga duración. A manera de ejemplo, por lejos que parezcan los acontecimientos de la colonia en América Latina y el Caribe, parte de las actuales problemáticas asociadas con el racismo y el sexismo proceden de este contexto de prácticas, representaciones e ideologías.

En tercer lugar, es fundamental reconocer las fuentes de información que registraron o que dan cuenta del suceso, así como su ubicación. En tal sentido, existen diversas clasificaciones: fuentes vivas y documentales; primarias y secundarias; orales, escritas, sonoras, visuales, gráficas y digitales. No obstante, solo a través de la construcción narrativa (mediante textos escritos, visuales, sonoros, gráficos o digitales), los estudiantes lograrán comprender el acontecimiento, problematizarlo y establecer otras relaciones posibles con el presente. Así:

Puntos de partida para el trabajo con memorias y narrativas en el aula

Descripción general del acontecimiento

1 Aspectos constitutivos del acontecimiento

- ¿En qué coordenadas del tiempo se produjo el acontecimiento?
- ¿Qué sujetos están involucrados?
- ¿En qué contextos (lugares, territorios, instituciones...) se produjo el acontecimiento?
- ¿Qué hechos constituyen el acontecimiento?

2 Relaciones preliminares del acontecimiento con el presente

- ¿Qué aspectos del acontecimiento pasado se observan en el presente?
- ¿Qué relaciones existen entre el acontecimiento pasado y la situación presente?

3 Fuentes de información

- ¿Qué fuentes vivas y documentales ayudan a comprender el acontecimiento?
- ¿Qué fuentes primarias y secundarias ayudan a comprender el acontecimiento?
- ¿Qué fuentes textuales, visuales, sonoras, gráficas y digitales ayudan a comprender el acontecimiento?

3.4.3 Fases de la mediación didáctica en memorias y narrativas para potenciar aprendizajes en las ciencias sociales (momento 5 del ambiente de aprendizaje)

● Fase 1. Trabajo de archivo o de campo

Orientados por la maestra o el maestro, los y las estudiantes deben identificar las fuentes del acontecimiento. Este tipo de fuentes, dependiendo del acontecimiento y el grado de complejidad analizado, pueden ser desde relatos de abuelos y abuelas, y personas mayores de edad de la familia o la comunidad, pasando por documentos primarios (producidos por sujetos claves que participaron del acontecimiento), hasta textos audiovisuales (documentales, filmes y videoclips).

Luego de identificar las fuentes, se orienta a los y las estudiantes para que registren la información pertinente de los textos. Algunos pueden emplear resúmenes, RAES (resumen analítico en educación), fichas descriptivas, mapas, diagramas, redes conceptuales, fotografías, audios, etc. La idea es que en el aula se cuente con estas herramientas de conocimiento para sistematizar la información y hacerla inteligible.

● Fase 2. Problematicación

Al seguir la metodología del Grupo de Memoria Histórica, con algunas variaciones, se trabaja a partir de cuatro campos de preguntas:

- > **Reconstrucción del pasado:**
 - ¿Qué pasó?
 - ¿Cómo pasó?
 - ¿Dónde pasó?
 - ¿Por qué pasó?
 - ¿Cómo se vivió?
 - ¿Quiénes fueron?
 - ¿Por qué lo hicieron?
 - ¿Por qué pasó aquí y no en otro lado?
 - ¿Por qué en ese momento?



> **Evaluación del acontecimiento:**

- ¿Qué sucedía en la comunidad o región en ese momento?
- ¿Qué y a quién cambió lo que pasó?
- ¿Qué aportes o pérdidas personales, familiares y comunitarias ocasionó?
- ¿Qué aportes o daños económicos, culturales, emocionales y espirituales significativos generó?
- ¿Cómo se afrontó lo que pasó?
- ¿Qué respuestas y resistencias surgieron?

> **El presente del pasado y del futuro:**

- ¿Qué y a quiénes recordamos?
- ¿De qué manera debemos recordarlos y conservar su legado como hombres y mujeres, amigos, miembros de la comunidad?

> **Perspectivas del futuro:**

- ¿Quiénes somos después de lo que pasó?
- ¿Qué relaciones encontramos entre el acontecimiento y nuestra actual realidad?
- ¿Cuál es nuestro papel para construir futuros alternativos o posibles?

● **Fase 3. Producción narrativa**

De acuerdo con lo mencionado al inicio, la narrativa es infinita, ofrece múltiples posibilidades para que los sujetos den cuenta de sus posicionamientos frente a los hechos del pasado y permiten conectar lo ocurrido (no como causalidad unívoca) con su vida presente. Por esta razón, luego de la problematización del acontecimiento, los y las estudiantes deben producir narrativas que permitan tramitar el pasado y encontrar mecanismos para descentrarse del aquí y ahora. Estas narrativas se pueden clasificar en cuatro dimensiones:

1. **Dimensión gráfica:** dibujo, caricatura, cómic.
2. **Dimensión escrita:** escritura de cuentos y ficciones narrativas basadas en géneros convencionales, biografías e historias de vida.
3. **Dimensión audiovisual:** producción de videoclips, cortos, documentales, filmes.
4. **Dimensión digital e interactiva:** hipertextos, hipermedias, novelas gráficas.

CICLO 1

Construcción de la identidad personal y familiar: El árbol genealógico



Ejes del desarrollo socioafectivo	
Comunicación asertiva	Capacidad para resolver problemas
Expresa ideas y sentimientos reconociendo intereses propios y del otro.	Reconoce la existencia de un problema y la necesidad de solucionarlo.

Herramienta OLE		
Oralidad	Lectura	Escritura
Fortalecer la voz y el relato en la participación para que pueda reconocerse como sujeto y parte de un colectivo.	La lectura como experiencia estética que permite reconocer las propias emociones, así como el entorno y el mundo.	Niños y niñas deben reconocerse como productores de texto, iniciando comprensión del sistema escrito.

Momento 1: Contextualización del aprendizaje y motivación

Para introducir la temática propuesta, el maestro o la maestra explicará a niños y niñas por qué es importante conocer quiénes somos y de dónde venimos. Mediante fotografías de familias mestizas, indígenas, afrodescendientes y Rom, ilustrará la importancia de conocer quiénes fueron sus ancestros, lo cual incluye el conocimiento de las épocas y lugares donde vivieron, así como sus costumbres y tradiciones.

Momento 2: Concepciones previas

Las preguntas para indagar las concepciones previas de niños y niñas son:

- ¿Quiénes conforman tu familia?
- ¿Sabes en qué lugares de Colombia vivieron tus abuelos?
- ¿Sabes por qué vives en Bogotá?
- ¿Sabes cómo llegaste a esta ciudad?

Momento 3: Propósitos de formación

Reconocer, a través de la indagación de fuentes orales y visuales, la historia familiar de cada niño y niña (elemento cognitivo) a partir del ejercicio práctico, dinámico y creativo de consulta con sus mayores (elemento físico-creativo) con el fin de construir relatos, apoyados en distintas mediaciones (escritas, visuales y digitales), que expresen los acontecimientos claves de la historia familiar del niño y la niña así como su situación en el presente (elemento socioafectivo).

Momento 4: Estrategia de evaluación

Dimensión físico-creativa	Dimensión afectiva	Dimensión cognitiva
Se ubica en el tiempo y el espacio a partir del conocimiento de la historia familiar.	Valora su vida familiar a partir de la reflexión sobre los acontecimientos que enmarcan su permanencia en el tiempo.	Reconstruye los principales acontecimientos de su vida familiar teniendo en cuenta las coordenadas de tiempo y espacio.

Momento 5: Desarrollo y potenciación de aprendizajes

Para este ciclo, a manera de ejemplo, es posible construir memorias y narrativas en torno a los acontecimientos que marcaron la conformación de la familia del estudiante. Para tal efecto, se les pedirá a los y las estudiantes que desarrollen la mediación didáctica en tres momentos:

Fase 1: Trabajo de campo

Los y las estudiantes indagarán a sus familiares quiénes fueron sus ancestros. La idea es identificar, al menos, las características de cuatro generaciones, lo que implica rastrear la identidad, procedencia y trayectorias de los tatarabuelos, bisabuelos, abuelos y padres. En esta primera etapa, niños y niñas podrán entrevistar a familiares y escribir las respuestas. También podrán grabar en audio o video sus narrativas.

El profesor o la profesora podrá incluir en el ejercicio la incorporación de otras fuentes. Por ejemplo, y cuando sea posible, pueden revisar fotografías familiares, álbumes de la familia, objetos antiguos que recuerden a generaciones anteriores de la familia y el registro civil del niño o la niña. Para evitar dificultades con el desplazamiento de estos documentos y objetos, los niños y niñas pueden tomar fotografías para analizarlas en clase.

Fase 2: Problematización

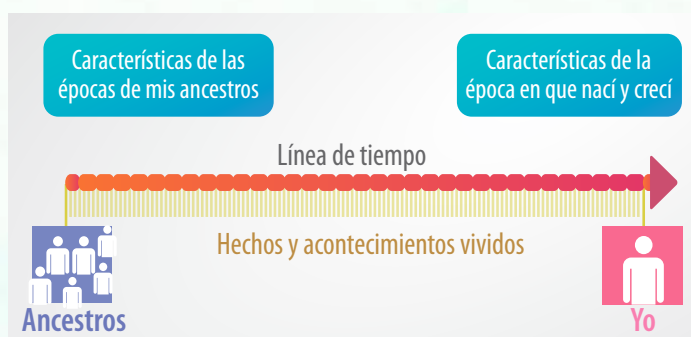
Además de las preguntas señaladas anteriormente, en este ejercicio se pueden plantear varias categorías de preguntas:

> Preguntas de la identidad

- ¿Quiénes fueron mis ancestros?
- ¿Cuáles fueron sus costumbres, creencias y tradiciones?
- ¿Dónde vivieron?
- ¿Qué dificultades tuvieron?
- ¿Quiénes fueron sus descendientes?
- ¿Por qué emigraron?
- ¿Cómo llegaron a la ciudad?

> Preguntas de la temporalidad

- ¿Cuáles son las características de las épocas en que vivieron mis ancestros (tatarabuelos, bisabuelos, abuelos, padres)?
- ¿Qué estaba ocurriendo en la ciudad, el país y el mundo cuando nací?
- ¿Cuáles son las características de la época en que crecí?
- ¿Cuánto tiempo ha transcurrido entre el mundo vivido por mis ancestros (tatarabuelos, bisabuelos, abuelos, padres) y mi presencia en el mundo?



> Preguntas de la espacialidad

- ¿Dónde vivieron mis ancestros?
- ¿Qué características tenía este espacio? ¿Cómo es actualmente?
- ¿Qué traslados o migraciones vivieron mis ancestros?
- ¿Cuáles fueron las causas que los llevaron a trasladarse?
- ¿Por qué actualmente vivo en Bogotá?

Fase 3:

Producción narrativa

En relación con esta propuesta, se pueden potenciar distintas narrativas en niños y niñas de este ciclo.

> Dibujo o cómic:

Basados en las dos fases anteriores, niños y niñas pueden construir dibujos que ilustren las características de sus ancestros así como las condiciones del espacio y tiempo en el que vivieron. Si existen anécdotas o relatos que hayan sido captados mediante las fuentes, la idea es que los puedan plasmar gráficamente en su propuesta. También pueden construir historietas (con la técnica del cómic) para que den cuenta de las situaciones vividas por ellos y ellas, problemáticas que tuvieron que enfrentar así como rasgos de sus tradiciones, rituales y creencias.

> Cuento:

A través del texto escrito, niños y niñas de este ciclo pueden construir ficciones narrativas a partir de los hechos registrados y problematizados. Pueden acudir a técnicas simples como el diseño de una estructura convencional (inicio, nudo, desenlace), así como elaboraciones más complejas de tipo diacrónico (describiendo simultáneamente hechos del pasado y el presente) y textos de tipo intertextual en los que incluyan relatos de otros textos que enriquezcan la producción narrativa.

> Museo de los ancestros:

También se puede hacer un performance en el que individual o colectivamente los y las estudiantes diseñen un museo de la memoria de sus ancestros. En este caso, se tendría que contar con un espacio que permita hacer una instalación de fotografías, álbumes familiares, registros civiles, dibujos, infografías y objetos de los ancestros. En este espacio también se podría incluir la presencia de padres, madres, abuelos, abuelas y otros agentes sociales que contribuyan al enriquecimiento de la narrativa mediante relatos.

> Mapas:

Niños y niñas pueden producir mapas de Colombia, de Bogotá, de la localidad o del barrio en el que viven. La idea es que puedan construir mapas que representen los trayectos, recorridos y rutas de sus ancestros, de modo que se logre comprender cómo niños y niñas viven actualmente en Bogotá, e incluso en un barrio en particular. Se puede trabajar con el mapamundi, el mapa de Colombia y mapas locales como el de la ciudad, la localidad y el barrio.

> **Árbol genealógico:**

Finalmente, se puede construir gráficamente el árbol genealógico. Puede ser, incluso, un producto narrativo que surja de las anteriores opciones narrativas. Niños y niñas podrán dibujar, de manera literal, el árbol y ubicar en las raíces y tronco los ancestros mayores, y en los tallos y hojas, las generaciones más jóvenes de la familia.



Momento 6: Consolidación y lectura de avance del proceso

Basado en el proceso vivido y los productos construidos por niños y niñas, el maestro o la maestra destacará la necesidad de conocer la historia familiar como posibilidad para entender "quiénes somos". También mencionará que, independientemente de la cantidad de información recopilada para conocer sobre las familias, deben sentirse orgullosos por los esfuerzos de estas a lo largo del tiempo para que los descendientes cuenten con mejores condiciones de vida.

Momento 7: Evaluación y proyección de aprendizajes

El maestro o la maestra evidenciará si los procesos alcanzados respondieron a lo planteado en el Momento 4. Es deseable que se realice un diálogo para que, a modo de coevaluación, el grupo reflexione sobre lo que se alcanzó y lo que faltó. Finalmente, el maestro o la maestra expondrá la relación entre este tema con otros que se desarrollarán en la asignatura.

CICLO 2

El barrio y la ciudad



Ejes del desarrollo socioafectivo	
Comunicación asertiva	Capacidad para resolver problemas
Comprender mensajes verbales y no verbales en contextos comunicativos	Analizar en forma básica aspectos de un problema y plantear posibles soluciones acordes con un contexto

Herramienta OLE		
Oralidad	Lectura	Escritura
Promover los procesos de interacción a partir de actividades de habla como la conversación entre pares.	Se debe fortalecer el vínculo entre la lectura y la imaginación, lo que permite que exploren a partir de los textos sensaciones diferentes.	Reconocer la escritura como una práctica social con intención comunicativa, por lo que debe favorecerse en todas las áreas.

Momento 1: Contextualización del aprendizaje y motivación

Para introducir el tema, el maestro o la maestra presentará un mapa de Bogotá, destacando su organización territorial (veredas, barrios, UPZ y localidades), la existencia de zonas urbanas y rurales así como los parques y zonas de reserva que la constituyen. Evidenciará en niños y niñas la importancia de conocer más a fondo las características físicas, sociales, económicas y culturales del lugar donde viven así como la necesidad de generar actitudes y acciones para su preservación y cuidado. Esto incluye el cuidado y los derechos de las personas que lo habitan.

Momento 2: Concepciones previas

Se proponen las siguientes preguntas:

¿Sabes en qué año fue fundado tu barrio?

¿Conoces o has escuchado sobre las personas que fundaron tu barrio?

¿Qué te gusta y qué te disgusta de tu barrio y de Bogotá?

¿Conoces zonas rurales de Bogotá?

¿Qué estarías dispuesto a hacer para mejorar la convivencia en tu barrio y en la ciudad?

Momento 3: Propósitos de formación

Comprender las transformaciones espaciales, sociales, económicas y culturales del barrio, a través de la indagación de fuentes primarias (elemento cognitivo), el recorrido por el territorio (elemento físico-creativo) y la construcción de narrativas en torno a acontecimientos, problemáticas y potencialidades (elemento socioafectivo).

Momento 4: Estrategia de evaluación

Dimensión físico-creativa	Dimensión afectiva	Dimensión cognitiva
Se ubica espacialmente en el barrio y la ciudad a través de recorridos (salida de campo) por el territorio.	Reflexiona sobre la situación de las personas en situación de vulnerabilidad que viven en su barrio con el fin de proponer acciones para su reconocimiento como sujetos de derechos.	Reconoce las principales transformaciones espaciales, sociales, económicas y culturales del barrio en el que vive, así como sus relaciones con la ciudad.

Momento 5: Desarrollo y potenciación de aprendizajes

Para este ciclo, a manera de ejemplo, es posible construir memorias y narrativas en torno a los acontecimientos que marcaron la conformación del barrio y la ciudad así como sus transformaciones en el tiempo, identificando problemáticas y potencialidades. Para tal efecto, se le pedirá a los y las estudiantes que desarrollen la mediación didáctica en tres momentos:

Fase 1. Trabajo de campo

Los estudiantes indagarán a familiares y agentes de la comunidad por los orígenes del barrio (vereda o conjunto cerrado), los personajes que intervinieron en su consolidación, las formas organizativas existentes así como sus problemáticas en el tiempo. En esta fase, la idea es que niños y niñas logren hacer una descripción detallada del territorio y la organización del barrio.

También es importante que puedan establecer relaciones (apoyados en mapas digitales) entre el barrio, la localidad y la ciudad. Dado que se busca el acceso a las fuentes, el profesor orientará a los estudiantes para que indaguen información textual (documentos fundacionales del barrio, artículos de prensa de la época, textos sobre la historia del barrio, actas de la junta de acción comunal, etc.), imágenes (fotografías del barrio) y relatos (narrativas de familiares, agentes de la comunidad, líderes y autoridades).

Fase 2. Problematización

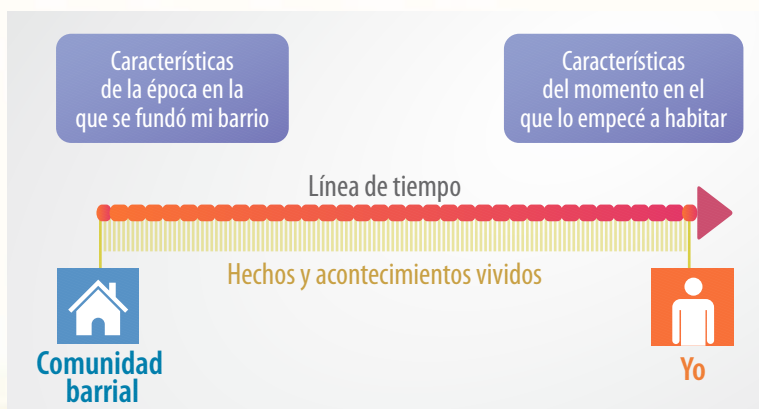
Además de las preguntas señaladas anteriormente, en este ejercicio se pueden plantear varias categorías de preguntas:

> Preguntas de la identidad

- ¿Quiénes fueron los primeros pobladores del barrio?
- ¿Cuáles fueron sus costumbres, creencias y tradiciones?
- ¿En dónde se ubicaron?
- ¿Qué dificultades tuvieron?
- ¿Qué sectores de la economía están presentes en el barrio?
- ¿Qué caracteriza a los actuales pobladores del barrio?

> Preguntas de la temporalidad

- ¿Cuáles son las características de la época en la que se fundó el barrio?
- ¿Qué estaba ocurriendo en la ciudad, el país y el mundo cuando se fundó?
- ¿Desde cuándo mi familia y yo empezamos a hacer parte del barrio?
- ¿Cuánto tiempo ha transcurrido entre la fundación del barrio y mi presencia en este?



> Preguntas de la espacialidad

- ¿Qué características tenía el territorio cuando se fundó el barrio?
- ¿Cómo es actualmente?
- ¿Cómo se ha transformado el territorio?
- ¿Cuál es la procedencia de sus pobladores?
- ¿Qué problemáticas ambientales posee actualmente?
- ¿Qué características tiene la localidad en la que se ubica el barrio?
- ¿De qué manera el barrio se relaciona con la ciudad?

Fase 3.

Producción narrativa

En relación con esta propuesta, se pueden potenciar distintas narrativas en niños y niñas de este ciclo.

> Cómics o caricatura:

Con base en las dos fases anteriores, niños y niñas pueden construir dibujos que ilustren las características de los primeros pobladores del barrio, así como las condiciones del espacio y tiempo en el que vivieron. La idea es que puedan plasmar sucesos (entre la realidad y la ficción) que demuestren las dificultades que tuvieron que enfrentar para organizar el barrio. También pueden construir historietas (con la técnica del cómic o la caricatura) para que den cuenta de las transformaciones del territorio, los usos del suelo y las consecuencias del crecimiento demográfico. Es muy importante que reconozcan rasgos de sus tradiciones, rituales y creencias.

> Cartografía social:

Pueden construir colectivamente mapas del barrio, empleando la representación gráfica del espacio y el diseño de convenciones creativas que muestren la realidad del territorio, desde la perspectiva de niños y niñas. También es importante que este tipo de ejercicio

le permita al estudiante establecer relaciones entre el territorio barrial y el local con el de la ciudad. En este marco, pueden hacer mapas ecosistémico-pobla- cionales, temáticos y temporales. Así:

Ecosistémico-poblacional

Busca que emerjan las relaciones territoriales con base en los vínculos y rupturas entre población y la naturaleza, más allá de las delimitaciones administrativas y políticas.

Temporal-social

Permite reconocer acontecimientos que subsisten en la memoria de un grupo, de cara a comprender el presente y dibujar posibilidades futuras de actuación, que los actores pueden proponer y decidir realizar.

Temático

Posibilita comprender situaciones problemáticas, en términos de fortalezas y debilidades, que se convierten en posibilidades de transformación. Además visibiliza situaciones de riesgo que puedan llevar a fortalecer redes y a tomar acciones concretas de transformación.

Fuente: Barragán y Amador (2014)

Dada la complejidad que contiene la construcción de la espacialidad, es conveniente que en algún momento el profesor realice salidas de campo con los niños y las niñas. Los recorridos por el barrio, acompañados de procesos de observación y de registro, a través de bitácoras, serán claves para consolidar progresivamente los procesos de ubicación en el territorio, alcanzados en la cartografía social.

> **Biografías:**

A partir de la exploración de las fuentes orales y documentales, niños y niñas pueden construir biografías de personajes o agentes que hayan desempeñado un papel fundamental en la consolidación del barrio. Pueden basarse en los testimonios directos (en caso de que aún vivan), relatos indirectos (de otras personas), documentos que den cuenta de sus acciones así

como textos que muestren sus ideas y aportes a la comunidad.

> **Fotografía:**

A partir de los recorridos por el territorio, niños y niñas pueden hacer registros fotográficos que posteriormente pueden ser la base para una exposición. La idea es que, una vez seleccionen las fotografías más representativas, niños y niñas puedan hacer fichas técnicas por cada pieza comunicativa, así como un pequeño relato que permita reconstruir el contexto en el que fue tomado el registro visual. En este caso, se tendría que contar con un espacio que permita hacer la instalación. En este espacio también se podría incluir la presencia de padres, madres, agentes de la comunidad y líderes, entre otros, que contribuyan al enriquecimiento de la narrativa fotográfica mediante relatos.

Momento 6: Consolidación y lectura de avance del proceso

Basado en el proceso vivido y los productos construidos por niños y niñas, el maestro o la maestra destacará la necesidad de conocer las transformaciones espaciales, sociales, económicas y culturales del barrio de cada uno de los y las estudiantes. También mencionará la importancia de comprender cómo se relacionan los barrios con la ciudad, teniendo en cuenta la situación de las personas que habitan dichos territorios.

Momento 7: Evaluación y proyección de aprendizajes

El maestro o la maestra evidenciará si los procesos alcanzados respondieron a lo planteado en el Momento 4. Es deseable que se realice un diálogo para que, a modo de coevaluación, el grupo reflexione sobre lo que se alcanzó y lo que faltó. Finalmente, el maestro o la maestra evidenciará la relación entre este tema con otros que se desarrollarán en la asignatura.

CICLO 3

El lugar de las mujeres en la historia de la larga duración



Ejes del desarrollo socioafectivo	
Comunicación asertiva	Capacidad para resolver problemas
Crear mensajes asertivos como estrategia para comunicarse en diferentes contextos.	Aprender a negociar soluciones en un problema y asumir responsabilidades respetando acuerdos.

Herramienta OLE		
Oralidad	Lectura	Escritura
Fortalecer la interacción comunicativa en diferentes entornos y espacios, con el fin de consolidar saber en torno al uso del sistema lingüístico.	Utilizar textos que fortalezcan la identidad, amplíen conocimiento y aporten en el desarrollo de la curiosidad y la comprensión del mundo.	Fomentar la creación de textos estructurados en los que se identifiquen tramas, vínculos e interrelaciones.

Momento 1: Contextualización del aprendizaje y motivación

Con el fin de introducir el tema, el maestro o la maestra podrá efectuar una mesa redonda sobre el tema Las mujeres en la historia. Para tal efecto, planteará a los estudiantes un debate en torno al lugar que las mujeres han ocupado en la política, la economía y el arte. Asimismo, indagará sobre los puntos de vista de los y las estudiantes frente a las situaciones de vulneración de derechos hacia las mujeres en Colombia, apoyado en datos procedentes de informes de ONG o entidades del Estado.

Momento 2: Concepciones previas

Se proponen las siguientes preguntas:
 ¿Conoces mujeres destacadas en la historia de Colombia? ¿Cuáles han sido sus aportes?
 ¿Conoces mujeres que actualmente se destaquen en tu ciudad o país? ¿Quiénes son?
 ¿Cuáles son sus aportes a la sociedad?
 ¿Consideras que, en la sociedad, deben cambiar las relaciones entre mujeres y hombres? ¿Por qué?

Momento 3: Propósitos de formación

Analizar la situación de las mujeres en la historia de la larga duración (elemento cognitivo) con el fin de construir criterios que permitan reconocer su situación actual en sociedades caracterizadas por la naturalización del machismo y el patriarcalismo (elemento socioafectivo).

Momento 4: Estrategia de evaluación

Dimensión afectiva	Dimensión cognitiva
Reflexiona sobre la situación actual de las mujeres en Colombia, y sobre los desafíos de la sociedad y el Estado para garantizar sus derechos en relación con la educación, la salud, el trabajo y la cultura.	Apropia conocimientos y habilidades acerca de la situación de las mujeres en la historia de la larga duración, a través del estudio sistemático (en el tiempo y el espacio) de cinco mujeres de distintas sociedades.

Momento 5: Desarrollo y potenciación de aprendizajes

Para este ciclo, a manera de ejemplo, es posible construir memorias y narrativas en torno al papel que jugaron las mujeres en la historia de la larga duración. Este giro en el recorrido propuesto obedece a la necesidad de trabajar con estos niños y niñas en la construcción de temporalidades y espacialidades más amplias que implican fortalecer la secuencialidad y simultaneidad en relación con acontecimientos que se desarrollaron en diferentes eras, épocas y períodos. Para abarcar parte de esta larga duración, se propone una mediación didáctica que se apoya en múltiples fuentes, y que se pregunta por el papel que han jugado las mujeres en la historia.

Para tal efecto, se solicitará a los y las estudiantes que indaguen sobre cinco momentos, así:

1. Civilizaciones antiguas: Hipatia de Alejandría y Cleopatra.
2. Medioevo: Cristina de Pizan.
3. Civilizaciones antiguas de América: La Gaitana.
4. Modernidad europea: Olimpia de Gouges.
5. Actualidad: Malala Yousafzai.

Fase 1: evisión de fuentes

Los y las estudiantes indagarán tres tipos de fuentes. En primer lugar consultarán en textos escritos que, desde una perspectiva histórica, aborden las características de la época en tres niveles: organización sociopolítica y jurídica, formas económicas, arte y cultura. En este contexto preguntarán por la vida y obra de cada una de las mujeres identificadas.

En segundo lugar, y a través de internet, identificarán documentales referidos a la vida y obra de las mujeres seleccionadas, observando otros detalles que no se explicitaron en la primera revisión. En tercer lugar, acudirán a textos, imágenes o evidencias del legado de cada una de estas mujeres.

Para el caso de Hipatia de Alejandría y Cleopatra, los estudiantes podrán hacer un recorrido virtual por el Museo de Louvre, ingresando al sitio (en inglés) [http://](http://musee.louvre.fr/visite-louvre/index.html?defaultView=rdc.s46.p01&lang=ENG)

musee.louvre.fr/visite-louvre/index.html?defaultView=rdc.s46.p01&lang=ENG. En este recorrido por el museo se podrán apreciar monumentos de estas dos mujeres así como sus aportes a las sociedades en las que vivieron, en medio de profundas problemáticas relacionadas con la exclusión.

Para el caso de Cristina de Pizan, los y las estudiantes podrán leer un fragmento de su poema *La ciudad de las damas*, ingresando al sitio <http://www.ub.edu/duoda/diferencia/html/es/primario11.html>. En este fragmento se pueden reconocer las características de su pensamiento así como sus puntos de vista en torno a las problemáticas de la época. Se sugiere que el profesor o la profesora acompañe este proceso de revisión y apoye, mediante ejercicios de comprensión lectora, el sentido del poema.

En relación con La Gaitana, los y las estudiantes podrán revisar su biografía, el óleo del pintor colombiano Alfredo Vivero (1966) y la fotografía de un monumento ubicado en la ciudad de Neiva, en homenaje a su actitud heroica ante la colonización española. La biografía la pueden observar en el sitio <http://www.ban-repcultural.org/blaavirtual/biografias/gaitana.htm>, y tanto la pintura como la fotografía del monumento, se pueden apreciar a continuación.



Fuente:

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/02/Monumento_a_la_Cacica_Gaitana.JPG



Fuente:

<http://ensambles1966t.blogspot.com/2012/04/alfredo-vivero.html>

En relación con Olimpia de Gouges, los y las estudiantes podrán revisar su biografía en el sitio <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/gouges.htm>. Luego, observarán dos textos: el primero es una narrativa gráfica (basada en el cómic impreso) en el que se muestran situaciones relacionadas con formas de discriminación hacia las mujeres en el contexto de la conformación de los estados modernos en Europa y la inconformidad de Olimpia ante estas injusticias; el segundo es un fragmento de la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadanía, texto escrito y proclamado por Olimpia en 1791.



Fuente:
<http://www.abc.es/20121001/cultura-libros/abci-olymp-201209281825.html>



Para el caso de Malala Yousafzai, los y las estudiantes podrán revisar tres fuentes: en primer lugar podrán revisar su biografía en el sitio <http://www.quien.net/malala-yusafzai.php>; en segundo lugar, a través de la revisión de un artículo de prensa (<https://www.es.amnesty.org/actua/acciones/pakistan-malala/>) podrán comprender los hechos que llevaron al atentado contra su vida en medio de las difíciles condiciones del régimen Talibán en su país Pakistán; y en tercer lugar, a través del video del discurso que leyó cuando recibió el Premio

Nobel de Paz el 9 de octubre de 2014, el cual podrán apreciar a través de la plataforma YouTube (http://www.youtube.com/watch?v=6V_DxTC5tcw), analizarán el sentido de su lucha y su persistencia para continuar trabajando a favor de los derechos de las niñas en el mundo.

En esta fase, la idea es que niños y niñas logren, a través del análisis de las fuentes que recrean la vida y obra de estas mujeres, una perspectiva preliminar de los tiempos y espacios en los que se ubican, así como de las

formas de organización social y los aspectos culturales generales de dichas sociedades. El objetivo es que el profesor o la profesora acompañe la consulta y el registro de información, empleando líneas del tiempo que permitan representar los tiempos secuenciales y simultáneos, así como mapas que faciliten la ubicación espacial.

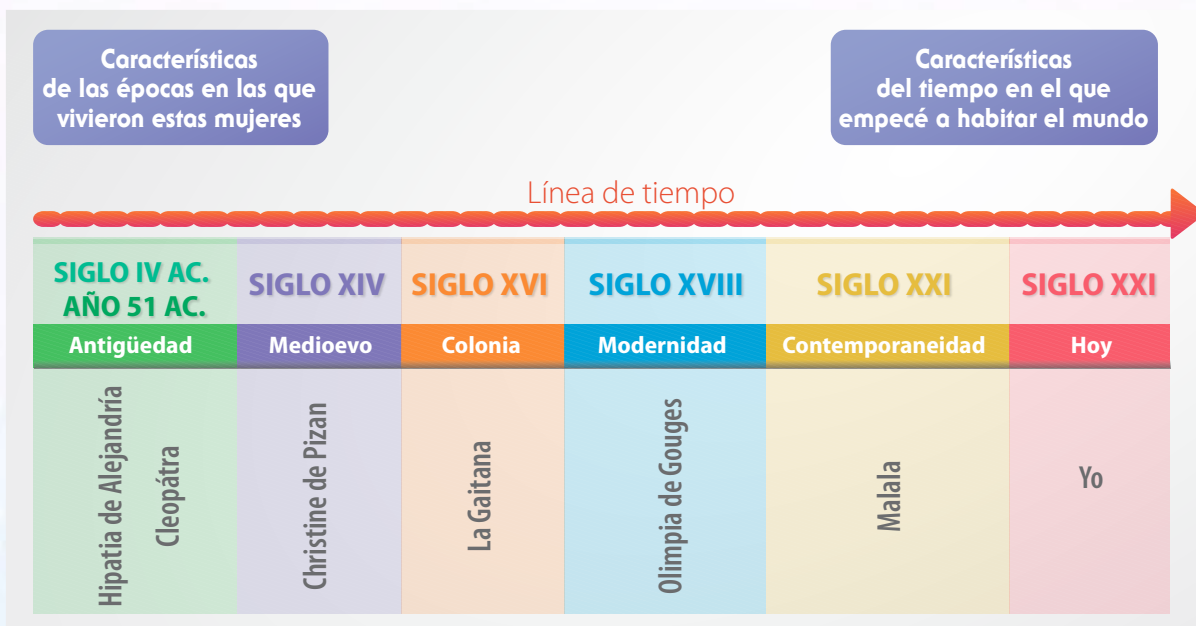
Fase 2: problematización

> Preguntas de la identidad

- ¿Quiénes fueron estas mujeres?
- ¿En dónde se ubicaron?
- ¿Cuáles fueron sus costumbres, creencias y tradiciones?
- ¿Cuál era o es la situación de las mujeres en su época?
- ¿Cuáles fueron sus aportes a la humanidad?
- ¿Qué dificultades tuvieron?
- ¿En qué consistió su lucha?
- ¿Estas luchas se mantienen hasta nuestros días? ¿Por qué?
- ¿Te identificas con alguna de estas mujeres en particular? ¿Por qué?

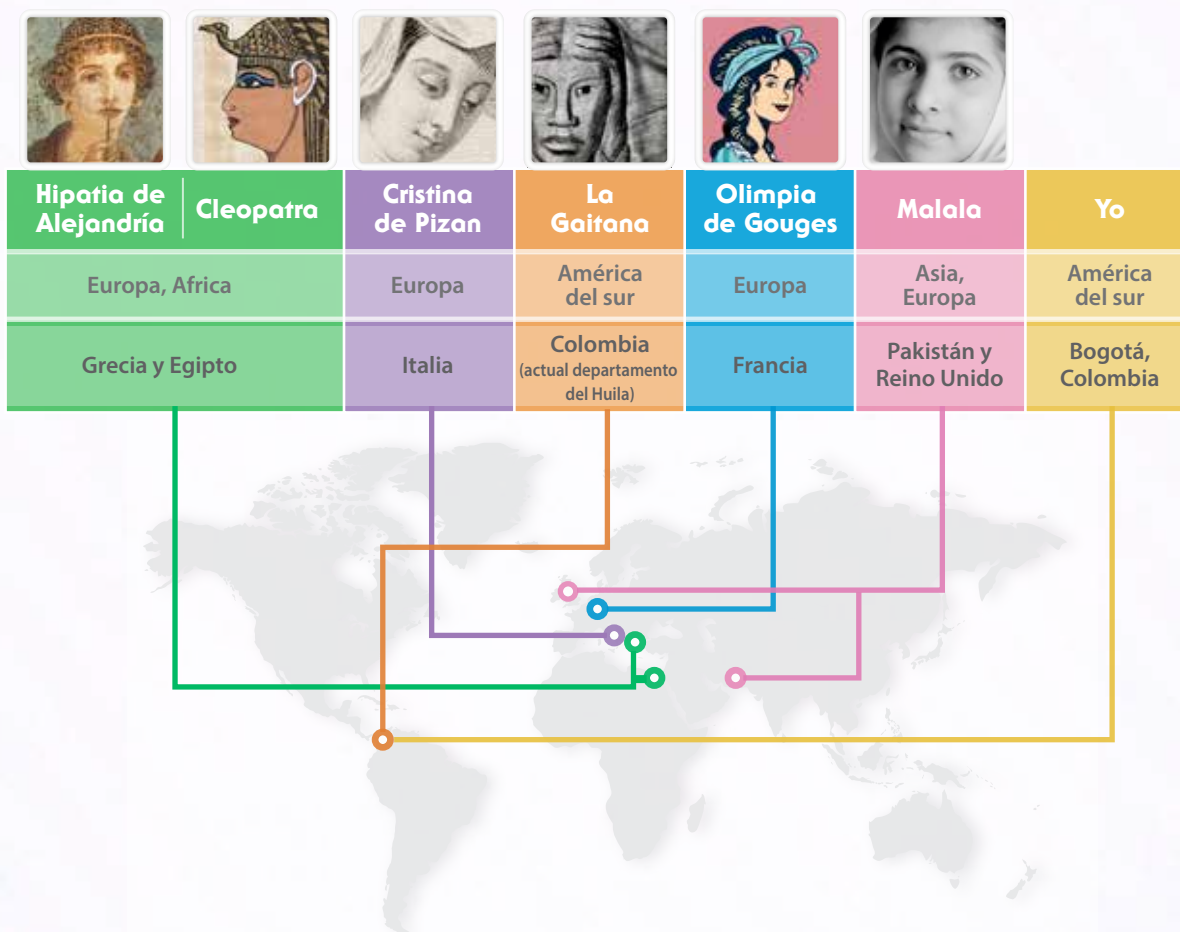
> Preguntas de la temporalidad

- ¿Cuáles son las características de la época en la que vivió o vive cada una de estas mujeres?
- ¿En qué era o período, según los historiadores, se ubicó cada una?
- ¿Cuáles son las distancias en el tiempo entre cada una de estas mujeres?
- ¿Podrías representarlo en una línea de tiempo?
- ¿Qué estaba ocurriendo en tu ciudad, país y región (América Latina y el Caribe) cuando estas mujeres protagonizaron estos acontecimientos?
- ¿Cuánto tiempo ha transcurrido entre los acontecimientos protagonizados por estas mujeres y tu presencia en el mundo?



> Preguntas de la espacialidad

- ¿Qué características tenía el espacio que habitaron estas mujeres?
- ¿Cómo es actualmente?
- ¿Cómo se ha transformado este espacio?
- ¿Existen conflictos hoy por estos territorios?
- ¿Qué problemáticas ambientales posee actualmente?
- ¿Qué diferencias y aspectos comunes tienen estos espacios?
- ¿Qué diferencias tienen estos espacios con el espacio que habito ahora?



Fase 3:

Producción narrativa

En relación con esta propuesta, se pueden potenciar distintas narrativas en los y las estudiantes de este ciclo.

> **Dioramas e infografías:**

Con base en las dos fases anteriores, niños y niñas pueden recrear las condiciones espaciales de las sociedades en las que vivieron cada una de estas mujeres. Para tal efecto

to, se propone el diorama, una técnica que busca reconstruir (al estilo de una maqueta) los elementos constitutivos de una sociedad o cultura. También pueden acceder a la técnica conocida como infografía, la cual busca exponer los elementos más importantes del tema, haciendo énfasis en el uso de imágenes, esquemas, tablas, mapas conceptuales y redes conceptuales.

> **Biografías:**

Luego de la revisión de fuentes y la lectura de textos biográficos acerca de la vida y obra de estas mujeres, los y las estudiantes pueden construir otras biografías que, además de texto escrito, incluyan dibujos, caricaturas o cómics. La idea es que puedan incluir elementos de la sociedad y la cultura de las épocas analizadas así como datos que muestran la realidad actual de estos contextos.

> **Mapa interactivo:**

A partir del recorrido, los y las estudiantes pueden construir un mapa digital en el que el usuario pueda dar clic en cada uno de los puntos geográficos en los que se desarrolló la vida y obra de estas mujeres, y que este a su vez despliegue información del personaje así como de los rasgos más importantes de la sociedad y la cultura respectiva. Este tipo de trabajo se puede orientar empleando desde programas sencillos como Power Point hasta software más elaborado como Stop Motion (a través de fotografías, este programa favorece la sensación de movimiento).

Momento 6: Consolidación y lectura de avance del proceso

Basado en el proceso vivido y los productos construidos por niños y niñas, el maestro o la maestra destacará la importancia de comprender la situación de las mujeres en la historia de la larga duración, así como su situación actual en Colombia. La idea es que los y las estudiantes adopten posicionamientos éticos y políticos en torno a los derechos de las mujeres, así como el rechazo a todas aquellas actitudes y acciones que las vulneran en la vida cotidiana.

Momento 7: Evaluación y proyección de aprendizajes

El maestro o la maestra evidenciará si los procesos alcanzados respondieron a lo planteado en el Momento 4. Es deseable que se realice un diálogo para que, a modo de autoevaluación y coevaluación, el grupo reflexione sobre lo que se alcanzó y lo que faltó. Finalmente, el maestro o la maestra evidenciará la relación entre este tema con otros que se desarrollarán en la asignatura.

CICLO 4

Período de la violencia en Colombia 1948 – 2014

Ejes del desarrollo socioafectivo			
Intrapersonal	Interpersonal	Comunicación asertiva	Capacidad para resolver problemas
Regular emociones y respuestas emocionales	Aprender a trabajar en equipo asumiendo responsabilidades	Analizar y relacionar mensajes haciendo lecturas inferenciales en contextos comunicativos	Aplicar soluciones creativas y éticas para resolver problemas

Herramienta OLE		
Oralidad	Lectura	Escritura
Trabajar el componente retórico y la argumentación como fundamento para resolver problemas y situaciones de la vida cotidiana.	Fortalecer la lectura semiótica, lo que exige involucrar lectura de tablas, gráficas, imágenes y otro tipo de textualidades.	Trabajar la escritura desde un componente estético y artístico que permite exponer ideas, pensamientos y emociones.

Momento 1: Contextualización del aprendizaje y motivación

Se propone introducir el tema mediante una breve presentación del maestro o la maestra acerca de las guerras que, desde el siglo XIX, ha vivido Colombia en el marco de su vida republicana. El propósito es evidenciar cómo, desde la declaración de independencia, la sociedad colombiana no ha podido ponerse de acuerdo, en torno a un proyecto ético y político común, que garantice la convivencia y la paz.

Asimismo, esta reflexión ubicará de manera precisa el período de la violencia (1948 en adelante), el cual recrudeció la guerra e impactó en todo el orden social (instituciones, partidos políticos, grupos sociales) y en actores que se armaron y se apartaron de la institucionalidad. En este sentido, mostrará la necesidad de construir otros criterios éticos y políticos para construir la paz, especialmente en el marco de los actuales diálogos de paz que le permitirían a la sociedad colombiana transitar hacia el posconflicto, esto es, un nuevo comienzo.

Momento 2: Concepciones previas

Se propone indagar el tema en los y las estudiantes a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué es un conflicto armado?
- ¿Cuáles son sus características?
- ¿Qué efectos tiene para una sociedad su prolongación en el tiempo?
- ¿Qué es el período de la violencia en Colombia?
- ¿Qué tiempos y espacios comprende?
- ¿Quiénes son sus principales actores? ¿Cuáles son sus posiciones?
- ¿Crees que es posible construir la paz en Colombia? ¿Qué se necesita? ¿Cuáles serían tus aportes?

Momento 3: Propósitos de formación

Construir razonamientos hipotéticos (basados en los ejes temporal, espacial y ético-político) en torno al período de la violencia en Colombia (elemento cognitivo), así como posicionamientos éticos y políticos alrededor de la construcción de la paz y la generación de una cultura de posconflicto (elemento socioafectivo).

Momento 4: Estrategia de evaluación

Dimensión afectiva	Dimensión cognitiva
Construir razonamientos morales, basados en la apropiación de conocimientos sobre el conflicto armado colombiano, para participar en los debates contemporáneos sobre la paz y la reconciliación.	Construir razonamientos (basados en los ejes temporal, espacial y ético-político) en torno a los acontecimientos que configuran el período de la violencia en Colombia, así como sus efectos en la vida relacional.

Momento 5: Desarrollo y potenciación de aprendizajes

Dado que uno de los objetivos en este ciclo es que los y las estudiantes logren comprender los principales fenómenos que han configurado la violencia en Colombia, como condición necesaria para identificar caminos hacia la reconciliación, se propone abordar la reflexión y el análisis de este momento histórico, así como sus relaciones con las circunstancias en las que se desarrolla el proceso de paz desde 2012 hasta la fecha.

La idea es que los y las estudiantes puedan construir narrativas de distintas características, atendiendo a los recorridos que logren adelantar en el tema, apoyados por su profesor o profesora. Así:

Fase 1: Revisión de fuentes

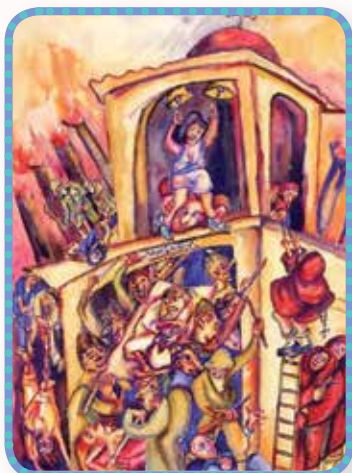
Los y las estudiantes indagarán distintos tipos de fuentes. En primer lugar explorarán textos escritos que, desde una perspectiva histórica, aborden las características del período de la violencia a través de tres momentos:

1. **1948-1957:** Muerte de Jorge Eliecer Gaitán y violencia bipartidista.
2. **1958-1974:** Instauración del Frente Nacional.
3. **1975-2010:** Generación de violencia en distintas zonas del país con la participación de diversos actores armados (guerrilla, paramilitares y Estado), procesos de paz y experiencias de desmovilización de algunos grupos armados ilegales.
 - **2011-2014:** Generación de iniciativas de paz, como posibilidad de transitar hacia el posconflicto.

Para tal efecto, se propone la revisión del informe *Basta Ya* (GMH, 2014), el cual pueden consultar en el sitio <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>

También se propone la revisión del video *Colombia, la hora de la paz*, de la cadena History Channel, el cual pueden ver en el sitio <http://www.youtube.com/watch?v=87HQdNyrIfQ>

Por otro lado, se propone la revisión de otro tipo de fuentes, en particular algunas pinturas de la obra de Débora Arango, a través de la interacción con el sitio <http://www.elmamm.org/debora-arango-2/#prettyPhoto> del Museo de Arte Moderno de Medellín. Esta pintora colombiana fue la primera mujer que se atrevió a plasmar la situación de violencia del país en el período en mención. Fue duramente criticada, pero su obra se inmortalizó y hoy es una fuente muy importante para conocer, desde el arte y la estética, algunas características del período de la violencia en Colombia.



Masacre del 9 de abril, Débora Arango.



13 de junio, Débora Arango.



La salida de Laureano, Débora Arango.



Maternidad, Débora Arango.



La República, Débora Arango.

Fuente: http://pinturaslatinas.blogspot.com/2007_10_01_archive.html

Asimismo, se propone la lectura de una o varias obras literarias que también se inscriben en el período, entre ellas:

- > **Viento seco:** Novela de Daniel Caicedo que describe los hechos de violencia y la migración forzada de los campesinos hacia los principales centros urbanos colombianos. Para algunos críticos literarios es la primera novela de violencia que apareció en Colombia entre 1950 y 1960.
- > **Cóndores no entierran todos los días:** Novela de Gustavo Álvarez Gardeazábal, la cual narra acontecimientos inspirados en situaciones reales en el período de la violencia en Colombia. El Cóndor es el jefe de Los Pájaros que, en el período, refería a un grupo conservador que mataba a sus contrarios, Los Chulavitas.
- > **Los años del tropel, crónicas de la violencia:** A través del género crónica, Alfredo Molano recorre situaciones de violencia vividas por muchos colombianos en distintas regiones del país, entre 1946-1966, a través de entrevistas y testimonios que reconstruyen hechos dolorosos del pasado.

Luego podrán apreciar la novela gráfica titulada *Los Once, como un cuento sin hadas*, la cual recrea mediante un formato digital e interactivo los episodios de la toma del Palacio de Justicia en Bogotá, en 1985. Este suceso es un acontecimiento emblemático en la historia reciente de Colombia y guarda una estrecha relación con los aspectos constitutivos del período. Se puede descargar del sitio: <https://play.google.com/store/apps/details?id=air.com.appsolution.los11free>

Finalmente, los y las estudiantes podrán ver especialmente dos películas sobre el tema:

- > *Los colores de la montaña* de Carlos Arbeláez (2011):
<http://www.youtube.com/watch?v=s-N8zhW4GgjE>
- > *En la tormenta* de Fernando Vallejo (1980):
<http://www.youtube.com/watch?v=tT-tqkCKaCFI>



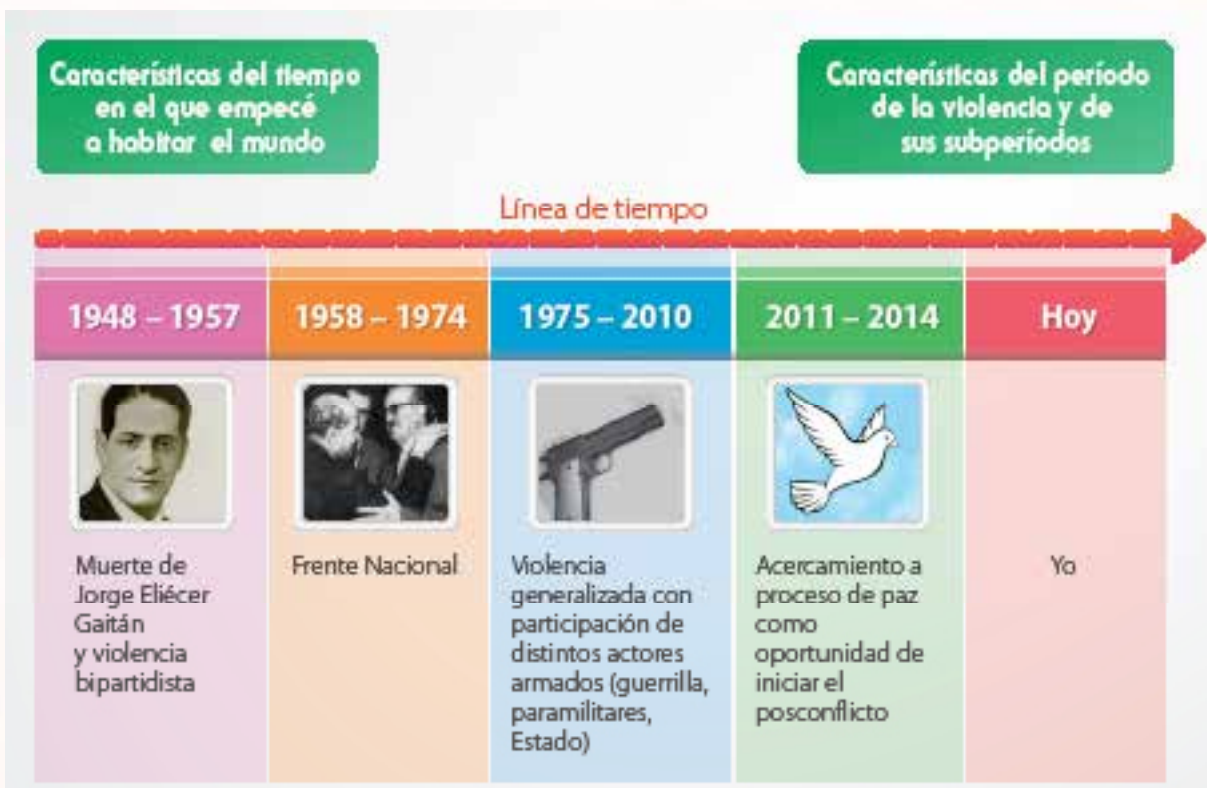
Fase 2: problematización

> Preguntas de la identidad

- ¿En qué consiste el período de la violencia en Colombia?
- ¿Quiénes estuvieron o están involucrados? ¿Cuáles son sus razones para emplear la violencia?
- ¿Qué consecuencias han traído estos sucesos para la población colombiana?
- ¿Cuáles han sido las poblaciones más afectadas por estos hechos?
- ¿De qué manera han plasmado la pintura, el cine y la literatura estos hechos violentos?
- ¿Se justifica emplear la violencia para alcanzar fines políticos o económicos? ¿Por qué?

> Preguntas de la temporalidad

- ¿Por qué razón a este conjunto de acontecimientos violentos los historiadores y sociólogos le han llamado período de la violencia?
- ¿Qué tendencias se destacan en cada uno de los subperíodos propuestos por los historiadores?
- ¿Qué cambios y continuidades ha tenido la sociedad colombiana desde 1948 hasta la actualidad?
- ¿Qué otros acontecimientos de la vida social, política y cultural ha vivido nuestro país en cada uno de estos subperíodos?
- ¿Podrías representarlo en una línea de tiempo?



> Preguntas de la espacialidad

- ¿Cuáles han sido las zonas afectadas por la violencia en cada uno de estos subperíodos?
- ¿Puedes hacer un mapa de Colombia en el que representes, a través de convenciones, estos grados de afectación?
- ¿Qué efectos tienen en los territorios los procesos de desplazamiento forzado, originados por la violencia?
- ¿Qué efectos tiene en las ciudades la recepción de personas y grupos en situación de desplazamiento?
- ¿Conoces territorios en la ciudad donde actualmente vivan personas en situación de desplazamiento? ¿Cuál es su situación actual?



Fase 3:

Producción narrativa

En relación con esta propuesta, se pueden potenciar distintas narrativas en los y las estudiantes de este ciclo.

> Guión para obra de teatro:

Mediante ejercicios de creación colectiva y trabajo colaborativo, los y las estudiantes pueden construir un guión que imagine la vida de una persona o grupo, ubicados en alguna región del país y en una temporalidad específica, en medio de situaciones de violencia que tienen que enfrentar. La idea es que en el aula se recreen acontecimientos reales, a partir de la revisión de fuentes, o se incluyan ficciones narrativas que, en todo caso, plasmen las iniciativas y resistencias que las personas emplean para enfrentar la violencia.

> Blog el arte en el período de la violencia:

Mediante un formato de blog libre y gratuito de la Web, los y las estudiantes pueden plasmar reflexiones y puntos de vista sobre el período de la violen-

cia, estableciendo relaciones con obras de artistas nacionales. Como se apreció en la Fase 1, se puede acudir a la obra de Débora Arango, aunque también se pueden tener en cuenta las obras de Alipio Jaramillo y Fernando Botero, entre otros. También se puede dialogar con obras literarias, el cine o la poesía.

> Historias de vida:

Se trata de la reconstrucción de la vida de una persona. Además se convierte en una ruta para hacer rememoración a partir de la narrativa, rescata del silencio y del relato fragmentado los elementos de perpetración (sufrimiento, menosprecio y humillación) que afectan a la persona y su vida relacional. El recuerdo, como víctima o testigo de un evento, a partir de su condición de sujeto (mujer u hombre con rostro), se constituye en posibilidad para re-crear lazos identitarios y comunitarios así como formas de reafirmación personal, familiar y social.

> Biografía visual: Pretende seguir los rastros de los eventos, las secuencias cronológicas y narrativas que constituyen las memorias de los sujetos. Se parte de herramientas narrativas, gráficas e interactivas que faciliten la expresión de situaciones que, en ocasiones, no logran ser verbalizadas.

Pueden diseñar las biografías a partir del dibujo, el cómic, la fotografía, el hipertexto y

la hipermediación, haciendo énfasis en los momentos claves de las vidas de los personajes, las marcas, los hitos y los acontecimientos que les han acompañado hasta el presente. Deben incluir, además de las tramas narrativas, elementos como eventos, personajes y lugares. Implica contar con herramientas técnicas sencillas que permita a los estudiantes hacer sus composiciones narrativas biográficas a partir de la imagen, las sonoridades y el movimiento.

Momento 6: Consolidación y lectura de avance del proceso

Basado en el proceso vivido y los productos construidos por los y las jóvenes de este ciclo, el maestro o la maestra planteará la necesidad de conocer a profundidad los aspectos constitutivos del conflicto armado en Colombia. Destacará el conjunto de situaciones que, a lo largo del tiempo, han degradado el conflicto hasta convertirlo en un fenómeno político, económico y cultural que se instaura en las mentes y los cuerpos de las personas.

En esta dirección, se presentará la necesidad de generar actitudes e iniciativas a favor de la paz y la reconciliación, y se mostrará cómo el arte y la experiencia estética no solo revelan, a través de sus leguajes, los daños de la guerra, sino que se constituyen en alternativas para que las personas se involucren en la cultura de paz y la ciudadanía crítica.

Momento 7: Evaluación y proyección de aprendizajes

El maestro o la maestra evidenciará si los procesos alcanzados respondieron a lo planteado en el Momento 4. Es deseable que se realice un diálogo para que, a modo de autoevaluación y coevaluación, el grupo reflexione sobre lo que se alcanzó y lo que faltó. Finalmente, el maestro o la maestra mostrará la relación entre este tema con otros que se desarrollarán en la asignatura.

CICLO 5

Encrucijadas políticas, económicas y culturales de la globalización



Ejes del desarrollo socioafectivo

Interpersonal	Comunicación asertiva	Capacidad para resolver problemas
Aprender a convivir ayudando a construir comunidad.	Estructurar mensajes argumentados y propositivos a partir de lecturas de la realidad en contextos comunicativos.	Desarrollar habilidad para comprender problemáticas más complejas y proponer alternativas de solución.

Herramienta OLE

Oralidad	Lectura	Escritura
Consolidar la argumentación oral, en particular, la capacidad para organizar discursos con contenidos y en orden lógico, así como la expresión acertada de emociones y pensamientos.	Reconocer en la lectura la realización de prácticas formales que implican reconocimiento de discursos complejos relacionados a la literatura, el arte, la ciencia y otros sistemas simbólicos.	Fortalecer la escritura en diferentes modalidades, promoviendo los relatos personales y científicos.

Momento 1: Contextualización del aprendizaje y motivación

Se propone que el maestro o la maestra introduzca el tema de la globalización a partir de un ejemplo: el fútbol de las ligas española, inglesa, italiana, alemana y francesa. Este ejemplo evidencia que, en la actualidad, un espectáculo como el fútbol maneja millones de euros no solo por “la compra y venta” de sus jugadores, sino por las marcas de productos y servicios que estos representan.

Si bien en la historia del fútbol desde muy temprano hubo jugadores destacados que brillaron en las ligas de otros países, en la actualidad se trata de un negocio transnacional que tiene efectos en las bolsas de valores, que genera seguidores en todas partes del mundo y que puede llegar a incidir en conflictos regionales y sentimientos independentistas de algunos pueblos y culturas.

Esta complejidad, en la que emergen aspectos negativos y positivos del acontecimiento (hegemónicos y antihegemónicos), justifica estudiar la globalización, no solo como un fenómeno económico y socio-cultural, sino político. Sus efectos también se han sentido en Colombia y en nuestra propia vida cotidiana.

Se puede apoyar en el video titulado Fútbol, globalización e identidades, ubicado en la plataforma YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=-PLhQX4bZUM>

Momento 2: Concepciones previas

Se propone abordar las siguientes preguntas:

¿Qué es la globalización y qué relaciones tiene con los términos internacionalización, mundialización y nuevo orden mundial y global?

¿Conoces ejemplos en las dimensiones económica, política o cultural de la globalización?

¿Sabes que países han sido beneficiados o afectados debido a la globalización?

¿Sabes qué efectos (positivos o negativos) ha tenido la globalización en Colombia?
 ¿Conoces grupos, sectores o movimientos a favor de la globalización?
 ¿Conoces grupos, sectores o movimientos en contra de la globalización? ¿Cuáles son sus argumentos?
 ¿Crees que los tratados de libre comercio (TLC) benefician a la sociedad colombiana? ¿Por qué?
 ¿Crees que existen relaciones entre la globalización y las formas de consumo de la población colombiana?
 ¿Estas formas de consumo deben mantenerse? ¿Deberían cambiarse? ¿Por qué?

Momento 3: Propósitos de formación

Comprender el fenómeno de la globalización, en sus dimensiones económica, política y cultural, así como sus efectos en las sociedades, en particular en la sociedad colombiana. (Elemento cognitivo)

Construir criterios éticos y políticos que les permitan a los y las estudiantes leer críticamente el fenómeno de globalización así como tomar decisiones en relación con sus implicaciones políticas, económicas y culturales.(elemento socioafectivo).

Momento 4: Estrategia de evaluación

Dimensión afectiva	Dimensión cognitiva
Construye criterios éticos y políticos que le permitan a leer críticamente el fenómeno de globalización así como tomar decisiones en relación con sus implicaciones políticas, económicas y culturales.	Interpreta el fenómeno de la globalización, en sus dimensiones económica, política y cultural, así como sus efectos en las sociedades, en particular en la sociedad colombiana.

Momento 5: Desarrollo y potenciación de aprendizajes

Para este ciclo, se propone el recorrido por un tema que favorezca la reflexión, la deliberación y la toma de decisiones. Dado que en este ciclo, el pensamiento social-crítico se consolida a partir de la construcción de juicios críticos que les permita a los y las estudiantes leer la realidad y adoptar posiciones políticas, develando los modos como ciertos sectores y grupos buscan distorsionar la realidad, se propone una producción narrativa cuyo centro sea el actual proceso de globalización y sus efectos en Colombia.

Fase 1: Revisión de fuentes

Los y las estudiantes harán una revisión de fuentes primarias y secundarias, así como de fuentes escritas, audio-visuales y digitales, de tal modo que reconozcan los factores históricos que incidieron en la consolidación del actual proceso de globalización, destacando aspectos geopolíticos, económicos y socio-culturales.



Para tal efecto, revisarán las siguientes fuentes:

- > Revisión de la introducción del libro *Los límites de la globalización* (Chomsky, et al, 2008). Se puede descargar del sitio http://books.google.com.co/books?id=vPYJ8fml84wC&pg=PA5&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
- > Revisión de la escena de la película *Matrix* sobre la pregunta ¿Qué es la realidad? <http://www.youtube.com/watch?v=B4k249vjLnl> Busca generar reflexiones sobre las limitaciones que tiene la realidad cuando es enunciada por personas o sectores con intereses particulares (no públicos).
- > Revisión del fragmento de una conferencia impartida por Noam Chomsky sobre el fenómeno de la globalización, a través del video ubicado en la plataforma YouTube <http://www.youtube.com/watch?v=2ERICx6CxqU>
- > Apreciación de un filme de cine independiente titulado *La cuarta guerra mundial* <http://www.youtube.com/watch?v=mOsk8T4jnh4>. Muestra la existencia de conflictos contemporáneos en varias regiones del mundo, los cuales están directamente relacionados con el fenómeno de la globalización.
- > Revisión del sitio web del *Foro Económico Mundial* <http://www.weforum.org> Esta exploración permitirá al estudiante conocer los argumentos de los defensores de la globalización en su acepción económica capitalista.
- > Revisión del sitio del *Foro Social Mundial* http://www.forumsocialmundial.org.br/main.php?id_menu=19&cd_language=4 En este lugar se exponen los argumentos de personas y organizaciones que están en contra de la globalización económica capitalista. A cambio, presentan otros modos de vivir la globalización, especialmente alrededor de la consigna "Otro mundo es posible".

Fase2:

Fase de problematización

Luego del recorrido por las fuentes sugeridas, los y las estudiantes podrán resolver los siguientes interrogantes:

- > **Preguntas de la identidad**
 - ¿Qué es la globalización y cómo afecta o beneficia a las personas y países?
 - ¿Cuáles son las características políticas, económicas y socioculturales de la globalización?
 - ¿Qué relación tiene tu vida y la de tu familia con el fenómeno de la globalización?
 - ¿Actualmente existen conflictos relacionados con la globalización?
¿Cuáles? ¿Por qué?

> **Preguntas de la temporalidad**

- ¿Cuál es el origen de la globalización y cuál es su duración?
- ¿Podrías hacer una línea de tiempo de la globalización destacando sus momentos más importantes?
- ¿Desde qué momento la globalización tuvo algún efecto en Colombia?
- ¿Podrías describir la situación de Colombia en el marco del actual proceso de globalización?

> **Preguntas de la espacialidad**

- ¿Cuáles han sido los países que se han beneficiado con la globalización? ¿Cuáles se han afectado?
- ¿Podrías hacer un mapa en el que representes dichos países beneficiados y afectados?
- ¿Existen relaciones entre la globalización y los Tratados de Libre Comercio (TLC) firmados entre países?
- ¿Cuáles son las zonas en Colombia (regiones, departamentos, ciudades) que tienen mayores contactos con el mundo globalizado?
- ¿Podrías hacer un mapa de Colombia en el que representes estas regiones?
- ¿Qué pasa con aquellas con no han tenido este contacto de manera tan directa?



Fase 3:
Producción narrativa

> **Página Web:**

Empleando aplicaciones y servicios gratuitos en internet, los y las estudiantes podrán diseñar una página web en la que produzcan narrativas en torno al fenómeno de la globalización, utilizando recursos digitales que pueden ir desde filmes y videos de conferencias hasta sus propias producciones narrativas. En la interfaz principal podrán ubicar videos, fotografías, caricaturas, cómics sobre el tema. También pueden enlazar el sitio con redes sociales digitales para lograr mayores niveles de interactividad con públicos interesados en el tema.

> **Video Clip:**

A partir de la revisión efectuada, los y las estudiantes podrán producir video clips de 30 segundos en los que planteen sus puntos de vista acerca de los beneficios y afectaciones de la globalización en Colombia, particularmente

en sus familias. En este contexto, podrán diseñar piezas comunicativas que muestran qué son los TLC y cuáles son sus aportes o afectaciones a la sociedad colombiana. Pueden actuar, creando personajes y situaciones, o también pueden diseñar animaciones digitales acudiendo a aplicaciones de la web.

> Exposición fotográfica:

A partir de las preguntas desarrolladas en la fase de problematización, los y las estudiantes podrán hacer fotografías en la ciudad, las cuales reflejen elementos del proceso de globalización. Incluso pueden proponer contrastes en las imágenes captadas entre los territorios plenamente conectados y enrolados con el mundo globalizado y aquellos excluidos y hasta estigmatizados.

> Novela gráfica digital:

La novela gráfica es un género en el que se incluyen personajes a blanco y negro (al estilo del cómic) que van transitando por una narrativa que incluye tramas y problematizaciones de la realidad o ficcionales. En este caso, la idea es que los y las estudiantes puedan diseñar el guión, sus personajes y las tramas en torno a los efectos de la globalización en la ciudad. Pueden crear capítulos distintos y hasta temporadas, si así lo desean. En este contexto, la idea es que puedan problematizar el fenómeno tanto en el mundo urbano como rural de Bogotá. Pueden incluir recursos visuales y sonoros para crear la atmósfera de la historia.

Momento 6: Consolidación y lectura de avance del proceso

Basado en el proceso vivido y los productos construidos por los y las jóvenes de este ciclo, el maestro o la maestra planteará la trascendencia de este fenómeno contemporáneo en relación con las implicaciones económicas, políticas y culturales que tienen para Colombia. En clase se destacará la necesidad de construir criterios éticos y políticos en torno a las consecuencias de la globalización, así como sus posibilidades para construir proyectos colectivos, en el marco de la globalización anti hegemónica y la inteligencia colectiva que ofrece el trabajo colaborativo de redes y comunidades de aprendizaje.

Momento 7: Evaluación y proyección de aprendizajes

El maestro o la maestra evidenciará si los procesos alcanzados respondieron a lo planteado en el Momento 4. Es deseable que se realice un diálogo para que, a modo de autoevaluación y coevaluación, el grupo reflexione sobre lo que se alcanzó y lo que faltó. Finalmente, el maestro o la maestra evidenciará la relación entre este tema con otros que se desarrollarán en la asignatura.



Bibliografía

Adorno, T y M. Horkheimer, M. (1967, 2007), *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Editorial Akal.

Aisenberg, B. (1998). Didáctica de las ciencias sociales ¿De qué estamos hablando? En *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* N° 3.

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado Freud y Lacan*. Madrid: Nueva Visión.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético*. (Tatiana Bubnova, Trans.). Barcelona: Editorial Anthropos.

Barragán, D. y J.C. Amador. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. En *Revista Itinerario Educativo* N° 64.

Benejam, P. (1997). La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21.

Berger, P. & T. Luckman. (2005). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Amorrortu.

Bhabha, H.K. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Bourdieu, P. (2005). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI Editores.

Bransford, J., Brown, A. & R. Cocking. (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública de Argentina.

Braudel, F. (1970). *El Mediterráneo: el espacio y la historia, Volumen 1*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza editorial.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Carr, W y S. Kemmis. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique, Grupo Editor.

Carretero, M, J. Pozo y M. Asencio (1998). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales: una concepción cognitiva. *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Chabot, D. (2009). *Pedagogía emocional. Sentir para aprender*. Bogotá: Editorial Alfaomega.

Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.

Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia. (2014). *Fundamentos Técnicos de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.

Concejo de Bogotá (2012). *Acuerdo 489 de 2012 por el cual se adopta el plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D.C., 2012-2016, Bogotá Humana*.

Corte Constitucional de Colombia (2002). *Sentencia T-881/02*.

Daas, V. (2007). *Life and Words: Violence and the Descent Into the Ordinary*. University of California Press.

Deleuze G. y F. Guattari, (2008), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.

Dewey, J. (2011), *Addresses and Proceedings of the National Education Association. National Association of School Superintendents (U.S.)*. Central College Association.

Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo, Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto colombiano de antropología e historia, Universidad del Cauca.

- Fals, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina. Antología*. Buenos Aires: Clacso Editores, Siglo del Hombre Editores.
- Fanon, F. (2003). *Los Condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernandes, F. (2009). *Dominación y desigualdad. Antología*. Buenos Aires: Clacso Editores, Siglo del Hombre Editores.
- Ferro, M. (2007). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Finocchio, S. (2005). La ciudadanía en los cuadernos de clase. *Revista de las ciencias sociales* N° 4. Buenos Aires.
- Foucault, M. (2007). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Barcelona: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Garay, L. (2000). *Ciudadanía, lo público, democracia*. University of Texas press.
- García-Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores
- GMH & CNRR. (2013). *Basta ya. Colombia memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Departamento de prosperidad social.
- González-Casanova, P. (2009). *De la sociología del poder a la sociología de la explotación. Pensar América Latina en el siglo XXI. Antología*. Buenos Aires: Clacso Editores, Siglo del Hombre Editores.
- Grundy, Sh. (1994). *Producto o praxis del currículo*. Barcelona: Morata.
- Habermas, J. (2005). Conocimiento e interés. *Conformismo o democracia*. Bogotá: FICA.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos Editores.
- Hall, S. (1994, 1997). Estudios culturales: Dos paradigmas. *Revista Causas y azares* N° 1, Buenos Aires.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. y S. Kaufman (comps.). (2005). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Kohlberg, L. (2000). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Creative Commons: Traficantes de sueños.
- MacLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Martín-Barbero (2002). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Maslow, A. (1943). *Teoría de la motivación humana*. Retrieved from <http://www.blauconsulting.com/articulos/teoriadelamotivacionhumana.pdf> website: <http://www.blauconsulting.com/articulos/teoriadelamotivacionhumana.pdf>
- Max Neef, M. (1994). *Desarrollo a Escala Humana*. Barcelona: Editorial Nordan-Comunidad.
- Mignolo, W. (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Revista Tabula Rasa* N° 8, Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Imprenta Nacional.
- Monsivais, C. (2006). Se Sufre porque se aprende. (De las variedades del melodrama en América Latina)!: En: Dussel, I. y D. Gutiérrez, (Comp.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, Flacso.
- Noddings, N. (2009). *La Educación Moral*. Madrid: Amorrortu
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (J. Pailaya, Trans.). Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- PNUD. (2008). *Informe de Desarrollo Humano*. Bogotá: PNUD.
- Presidencia de la República de Colombia (2006). *Constitución Política de Colombia 1991*.

- Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Estrategia Atención Integral a la Primera Infancia "De Cero a Siempre"*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. Castro Gómez, S. y R. Grosfoguel (Eds.). *El Giro Decolonial, Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: IESCO.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez- Rojo, M. (2005). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Rubio Carracedo, J. (2002). Modelos de ciudadanía: liberal, republicana y compleja. Hernández, A. (comp.). *Republicanismo contemporáneo. Igualdad, democracia deliberativa y ciudadanía*. Bogotá: Siglo del hombre Editores, Universidad de los Andes, CIDER.
- Sacristán, G. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.
- Said, E. (2006). *Orientalism*. Penguin Books India.
- Scott, J. (2009). *Género e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Distrital. (2008). *Documento Fondo Educativo Distrital. Evaluación integral para la calidad de la Educación*. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2009). *Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2012). *Plan Sectorial de Educación 2012 -2016 "Educación de calidad para todos y todas"*. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2012). *Ambientes de aprendizaje. Reorganización curricular por ciclos. Vol. 1*. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2013). *Orientaciones para el área de las ciencias sociales –Currículo para la Excelencia y la Formación Integral–* Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40X40*. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2014). *Documento marco. Educación para la ciudadanía y la convivencia*. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación Distrital. (2014). *Desarrollo socioafectivo. Educar en y para el afecto. Reorganización Curricular por Ciclos*. Bogotá: SED.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Taylor, Ch. (2006). *Fuentes del yo*. Barcelona: Paidós.
- Turiel, E, Enesco, I. & J. Lizana. (comps.). (2000). *La representación social en la mente infantil*. Madrid: Editorial Alianza Psicología.
- Ul Haq, M. (1987). Del diálogo a la acción. En: In Haq, K. & K. Uner (Eds.). *Desarrollo humano, ajuste y crecimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales*. . México: Siglo XXI Editores.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales *Nómadas Nº 26*. Bogotá: IESCO, Universidad Central.
- Walzer, M. (1983). *Las esferas de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Williams, R. (2008), *Historia y cultura común. Antología*. Madrid, Ed. Los libros de la catarata.
- White, H. (1992). *Language and Historical Representation: Getting the Story Crooked*. University of Wisconsin Press.
- Winnicott, D. (2009). *The Child, the Family, and the Outside World*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Zabaleta, R. (2009). *La autodeterminación de las masas. Antología*. Buenos Aires: Clacso Editores, Siglo del Hombre Editores.
- Zemelman, H. (2003). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.
- Zuluaga, O.L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza. Un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

