

CAPÍTULO 1

INFANCIA Y PENSAMIENTO SOCIAL:
DE LA CIENCIA DE LOS LUGARES
Y LAS CRONOLOGÍAS A LA
COMPRESIÓN DE REALIDADES
ESPACIOS TEMPORALES

> Autores

ADAULFO ENRIQUE MENDOZA¹

PUNTO DE PARTIDA

Desde una perspectiva tradicional los ejes epistemológicos de las Ciencias Sociales han reproducido una serie de ideas que han condicionado el desarrollo en los niños de su capacidad para entender el mundo social. Sin embargo, durante todo el siglo XX, se han generado nuevas perspectivas que invitan a revisar estos supuestos.

Este artículo se propone mostrar los fundamentos de un paradigma orientado hacia la comprensión de la realidad social, teniendo en cuenta sus múltiples perspectivas y su carácter dinámico. El propósito planteado se pretende alcanzar a partir del análisis de las coordenadas epistemológicas que centran su interés en la comprensión de los conceptos de espacio y tiempo. Luego se examinan los criterios epistemológicos tradicionales y se enuncian algunos efectos sobre el tratamiento de la dimensión social en los educandos, contrastados con una sección final que describe algunos de los fundamentos de la nueva propuesta pedagógica y su incidencia en el desarrollo de las nociones sociales básicas.

COORDENADAS EPISTEMOLÓGICAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Para la tradición epistemológica clásica, en el proceso de conocimiento siempre intervienen dos elementos: sujeto y objeto. Por sujeto entendemos a la persona o grupo de personas que elaboran el conocimiento y por objeto debemos entender la cosa que se desea conocer y sobre la cual se actúa. En las ciencias sociales este proceso ha partido de asumir como objetos de estudio la descripción de lugares, en el caso de la Geografía y del pasado, en el caso de la Historia; al estudio analítico del espacio y el tiempo.

Las notas esenciales del espacio y el tiempo, consideradas como objetos de estudio de las ciencias sociales es lo que de manera concisa se presentan a continuación:

ESPACIO

Desde el punto de vista filosófico se ha denominado espacio al vacío en donde se encuentran todas las cosas que existen y sirven como receptáculo de ellas¹, definición que es muy amplia, pero que se constituye en el punto de partida para precisar la naturaleza de este concepto.

Aristóteles, en el libro IV de la Física plantea un concepto de espacio más cercano a la Geografía, en tanto que lo considera como lugar, dándole forma a una tradición previa que en franca contradicción con el significado filosófico definían al espacio como algo medible, es decir con propiedades que permitían establecer con precisión sus

¹ Especialista en Educación y Desarrollo Intelectual – UNAB / FIPCAM, Magíster en historia Política – UIS, Docente Dpto. de Estudios Sociohumanísticos, Universidad Autónoma de Bucaramanga

² MARTINEZ ECHEVERRÍ, Leonor. Diccionario Filosófico. Panamericana Editorial. Bogotá. 1997. P. 174

dimensiones: altitud, anchura y profundidad, lo cual refleja su complejidad como objeto de estudio, ya que no es ni línea y mucho menos, plano: es tridimensional.

Esta concepción es la que da origen al espacio físico, el cual según Aristóteles:

"Ejerce cierta influencia, es decir, afecta al cuerpo que está en él. El espacio físico que está en él. El espacio físico no es indeterminado pues si lo fuera sería indiferente para un cuerpo determinado estar o no en un lugar determinado"³.

Aristóteles encontró unas particularidades del espacio que en la Edad Contemporánea han llevado a la Geografía a estudiar analítica y dialécticamente:

- > La organización del espacio terrestre, como un proceso dinámico de relaciones entre el territorio y la sociedad que actúa en él y con él.
- > Al espacio como una realidad que afecta y es afectada por los grupos humanos que interactúan con él.
- > La localización y distribución de los fenómenos espaciales de la asociación e interacción entre ellos y
- > Las diversas estructuras y organizaciones espaciales estudiando los procesos que los han ocasionado.

TIEMPO Y TIEMPO HISTÓRICO

El tiempo como concepto, tiene una larga lista de significados que van desde Aristóteles que lo definió como "La medida del movimiento según el antes y el después"⁴, pasando por San Agustín, que lo definió como una paradoja, ya que cuando "tratamos de aprehenderlo se esfuma: cuando no me lo preguntan lo sé: cuando me lo

preguntan no lo sé", hasta Kant que lo concibió como una forma a priori de la sensibilidad.

Todas estas consideraciones reflejan la multiplicidad de formas en que ha sido entendido el tiempo y todas ellas contienen los elementos fundamentales del concepto de tiempo histórico.

En primer lugar, tal como lo afirmó Aristóteles, el tiempo como concepto o como realidad es algo cambiante y dinámico, ya que la permanencia y el cambio, en un antes y un después, son las coordenadas que hacen posible el trabajo de toda persona que busque estimular la comprensión de la temporalidad. Lo anterior quiere decir que captar lo que cambia y lo que permanece y explicar por qué unos aspectos cambian y otros permanecen, es el proceso que permite hablar de tiempo histórico. Algo que al aplicar a la educación preescolar puede sugerirle al docente didácticas específicas que le permitan llevar al niño a realizar asociaciones entre los alimentos que consume y su crecimiento físico.

³ FERRATER MORA, José. Diccionario de Filosofía. Editorial Sudamericana. Buenos Aires. 1977. P. 263.

⁴ FERRATER MORA, ibíd. P. 409.

Este enfoque centrado en el cambio y la permanencia le permitió a Fernand Braudel plantear la existencia de tres clases de tiempo: el corto, medio y el largo.

El tiempo corto, corresponde a la vida cotidiana de los individuos. En este lapso el movimiento no es evidente. Es el tiempo del cronista y del periodista que retratan o transcriben la realidad. A su vez el tiempo medio corresponde a coyunturas que modifican parcialmente la realidad. Mientras que el tiempo de larga duración corresponde a las estructuras, esto es, a las realidades sociales, económicas, políticas o culturas que le dan sentido y rumbo a la realidad.

La sumatoria de determinados procesos puede propiciar cambios en esa estructura, cambios que generalmente son lentos e indeterminados, en tanto no se puede precisar cuándo comenzaron y el momento de su duración; pero son en últimas los que mueven el tiempo y le permiten al historiador captar los aspectos que se prolongan y los que son modificados.

En síntesis, el tiempo objeto de estudio de la historia es una comprensión subjetiva de la evolución humana, ya que la reconstrucción del pasado es un proceso fundamentalmente teórico que selecciona, jerarquiza e interpreta las acciones y los procesos que han dinamizado y han generado el movimiento histórico.

EL HOMBRE Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Tal como se ha venido sosteniendo a lo largo de este escrito, la historia y la geografía tienen como objetos de estudio al tiempo y al espacio respectivamente. La particularidad del tiempo histórico y el espacio geográfico consiste en comprender e interpretar el pasado de cada sociedad y los cambios que esta ha generado en medios naturales determinados, lo cual refleja el carácter antropológico de las ciencias sociales; ya que estas se centran en el hombre pero no cualquier tipo de hombre, sino el hombre inmerso en situaciones espacio-temporales específicas. Mientras que la Filosofía nos habla de un hombre genérico o la Zoología nos presenta a un mamífero altamente desarrollado física, emocional y neurológicamente; las ciencias sociales nos muestran a ese hombre adaptándose a climas para garantizar su subsistencia o sencillamente imponiéndose sobre la adversidad sea esta de origen natural o social, pero hombres concretos, no abstractos ni idealizados. Es así como las ciencias sociales utilizan el espacio y el tiempo como coordenadas para explicarnos cómo el hombre ha pasado de las cavernas a los rascacielos, de la mula al jet o simplemente para mostrarnos cómo soluciona problemas y se impone sobre la naturaleza.

LO QUE ENSEÑA LA RELACIÓN SOCIEDAD-EDUCACIÓN

Toda propuesta planteada para solucionar un problema tiene que partir de un diagnóstico. En este caso, la intención de presentar una propuesta para innovar la enseñanza de las ciencias sociales en el primer ciclo de la educación infantil encuentra su mayor justificación en un sistema educativo diseñado para otro momento histórico y solucionar un tipo de problemas diferentes a los que nos presenta el siglo XXI; esta escuela que según Miguel de Zubiría está en contravía con el desarrollo económico e intelectual de América Latina⁵, es razón suficiente para ensayar nuevas propuestas.

De forma general se puede afirmar que este modelo educativo cumplió unos objetivos muy particulares, que fueron planteados para un que comenzó el siglo XX con un analfabetismo cercano al 80% de la población y una administración educativa subordinada a los intereses del clero y la clase política regional o local.

Este modelo, según Julián de Zubiría Samper:

“Cumplió un importante papel en la historia, si consideramos como objetivos alcanzados el de garantizar que la mayor parte de sus alumnos tuvieron un manejo ágil de las operaciones aritméticas básicas, lograran un nivel aceptable de dominio en la lectura fonética y una escritura clara con buena letra y con pocas faltas ortográficas en un porcentaje significativo de sus estudiantes. La mayor parte de las personas que asistieron a la escuela lograron un dominio básico de las habilidades anteriormente señaladas... pero no permitió la formación de individuos analíticos o creativos, no formaba investigadores o científicos y ni

siquiera garantizaba la comprensión de fundamentos de la ciencia o las artes”⁶.

Las anteriores consideraciones obedecen a una estructura socioeconómica que valoraba y demandaba personas con gran capacidad para:

- > Asumir actividades laborales que requerían una gran resistencia física.
- > Realizar tareas fijas, en tiempos muy precisos y
- > La responsabilidad de cada individuo en el cumplimiento de sus funciones.

En cambio ahora la sociedad y el mundo del trabajo demandan personas que:

- > Apliquen sus conocimientos en la solución de problemas reales.
- > Puedan desempeñarse en cualquier parte del proceso productivo.
- > Creativas y que, además,
- > Sean competentes para trabajar en equipo.

⁵ DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. *Mentefactos I*. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Bogotá. 1988. P.P. 52-53

⁶ DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. *La necesidad de un nuevo paradigma*. En: *Una aproximación a los postulados actuales de la pedagogía conceptual*. Editorial ASED. Bucaramanga. 1994. P. 37.

La educación infantil reprodujo criterios pedagógicos de un sistema educativo memorístico, repetitivo y centrado en el profesor. El educando era un sujeto pasivo. El sujeto activo era el maestro, lo cual explica en parte el alto índice de deserción escolar⁷, ya que la escuela era simplemente un "lugar poco atractivo" que no despertaba mayor interés en los chicos y chicas que la frecuentaban⁸. En relación a la comprensión del mundo social los resultados eran mínimos, en tanto los fundamentos del sistema educativo estaban orientados a la comprensión de la comunidad imaginada por nuestros gobernantes y en ese proceso las perspectivas infantiles no tenían cabida.

DOS MODOS DE ABORDAR LO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Desde el punto de vista pedagógico, las nociones de temporalidad que se han

enseñado en nuestro país estaban inspiradas en un Positivismo básico que privilegiaba los hechos y despreciaba la interpretación, sobre todo cuando era divergente a los contenidos de los textos y a las orientaciones del profesor, esta concepción, de acuerdo con Ana María Orradre, dificultó la reflexión sobre los siguientes aspectos:

"¿Quiénes somos? (...) ¿Qué hemos creado que constituya inevitablemente la entreverada urdimbre por la que transcurrirá nuestra vida? (...) ¿Cómo hemos cambiado?"⁹

Evadir este tipo de preguntas es asociado por Orradre, al aplazamiento de la toma conciencia colectiva, a la reflexión de la sociedad sobre sí misma. Este proceso de reconocimiento no se dio en nuestro sistema educativo que ya, como lo comenta la misma autora, concebía a la historia como:

- > Conocimiento del pasado personal o comunitario, tal cual ocurrió.
- > Espacio en que se podía encontrar héroes que sirvieron de ejemplo para las nuevas generaciones a partir de la "narración" de sus biografías.
- > Herramienta necesaria para crear un sentimiento de pertenencia a un proyecto vertical de formación de nación, a partir de la creación de un pasado que diera cohesión a toda la sociedad.

Estas concepciones explican el surgimiento de una historia fundamentalmente "narrativa y pragmática y que transmitía ciertos saberes e informaba"¹⁰ que al ser convertida en objeto de aprendizaje escolar

⁷ Reconocemos que la deserción escolar en algunos casos obedecía a la precaria situación social del niño y su familia. Pero inclusive en esos casos es evidente que la escuela no era importante porque estaba de espaldas a las expectativas vitales y existenciales de los educandos.

⁸ No quiere decir este comentario que la educación tradicional no hubiese tenido fortalezas. Sí las tuvo y muy importantes: Formó personas que mantenían conductas y valores socialmente deseables, tales como la honradez, el cumplimiento de la palabra empeñada, la autorregulación, etc.

⁹ AISENBERG, Beatriz. Didáctica de las Ciencias Sociales. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1994. P.P. 206-207

“pretendía que el niño conociera una determinada cantidad de hechos históricos ordenados cronológicamente (...) estos hechos generalmente referidos al plano político o militar se presentaban aislados”¹⁰.

La transposición de los contenidos tenía varios efectos sobre el desarrollo intelectual de los estudiantes; aquí comentaremos los siguientes:

En primer lugar el niño no desarrolla la habilidad de comprender las razones de las transformaciones, en tanto el mundo social era mostrado como algo estático. En este contexto el máximo nivel de logro alcanzado consistía en ubicar y explicar códigos básicos de cada fase de la vida personal o comunitaria, pero no las razones que propiciaron pasar de un momento a otro. Mucho menos se desarrolla la habilidad para mirar la evolución temporal como un proceso dinámico.

En segundo lugar el niño aprende datos y no conceptos¹¹; esto es, el sistema educativo, estaba orientado más a la valoración de los elementos concretos de la realidad social y en ese proceso no estimulaba en los estudiantes el desarrollo de la capacidad para precisar las regularidades abstractas comunes a unos hechos reales del pasado o del presente.

Finalmente el niño y su entorno no hacían parte del proceso, ya que no se tenía en cuenta su edad mental para el desarrollo de los contenidos¹², esto se traducía en que el infante podía describir algunas situaciones históricas pero ello no quería decir que el niño a partir

de la comprensión de su tiempo personal podía llegar a una comprensión básica del tiempo comunitario.

Enseñanza de la geografía:
Descripción y ubicación de lugares vs. Inteligencia espacial.

Junto con las Matemáticas y la Educación Física, la Geografía es una de las disciplinas que ofrece las mejores posibilidades para que el estudiante desarrolle la capacidad de ubicarse en el espacio y relacionarse equilibradamente con él. De las tres disciplinas mencionadas, la Geografía tiene como función fundamental la de llevar al estudiante a comprender las relaciones que se dan entre los hombres y su entorno natural y cómo se afectan entre ellos.

Sin embargo, estos planteamientos no han logrado permear los planes de estudio y mucho menos al aula escolar, debido a que la Geografía ha trasegado un camino muy estéril que según Raquel Gurevich no le

¹⁰ *Ibíd.* p. 207

¹¹ *Ibíd.* p. 208

¹² DE ZUBIRÍA, Miguel y DE ZUBIRÍA, Julián. La Reforma curricular en Ciencias Sociales. En: Educación y cultura. N° 9. Septiembre de 1986. P.P. 33-37.

¹³ Existía una secuencia lógica que iba de lo particular a lo general, pero se enseñaban temas que el niño memorizaba, pero no comprendía.

ha permitido superar la fase descriptiva.

"En la Geografía escolar se tendió a descansar sobre lo que otorgaba ciertas seguridades. Si la Geografía, desde varios siglos antes de Cristo se encargó de observar y registrar lo que había sobre la tierra ¿Por qué no seguir con esas certezas, más aun teniendo en cuenta que su objeto de estudio está salvaguardado?"¹⁴

Debido a que la Geografía de la escuela tradicional nunca supera la fase descriptiva dio lugar a más enseñanzas con propósitos que poco o nada desarrollaban la estructura cognitiva del estudiante, debido a que:

"La Geografía permaneció como una ciencia de los lugares y no de los hombres. Los (docentes) hablaban de población (...) pero nunca de sociedad y (su) procedimiento fundamental siguió siendo la descripción. La idea de la Geografía como una ciencia

natural se mantuvo en Colombia por lo menos hasta los años cincuenta"¹⁵.

La cita anterior y especialmente la parte que establece la diferencia entre "población" y "sociedad" explica el carácter "asocial" que tuvo la Geografía durante mucho tiempo y que dio origen a críticas, como las planteadas por Miguel y Julián de Zubiría al cuestionar el predominio de la Historia y la Geografía sobre la Antropología, economía, Sociología, Psicología, en fin sobre el conjunto de disciplinas sociales¹⁶, ya que la Geografía no merecía el calificativo de ciencia social debido a que su objetivo era la descripción de los lugares, en vez de orientarse hacia la interpretación de la interacción entre los hombres y su entorno natural.

Las ideas expuestas justifican el surgimiento de propuestas innovadoras orientadas hacia la comprensión de la organización espacial y su pluralidad, a relacionar el medio y la sociedad que lo habita, además de propiciar el desarrollo de la habilidad de los niños para actuar en el espacio.

FUNDAMENTOS PARA PENSAR LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN INFANTIL Y MUNDO SOCIAL

Al hablar de fundamento nos referimos a los principios esenciales, la base, los cimientos sobre los cuales descansa esta propuesta de innovación curricular. Entre otros hemos considerado los siguientes:

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS

Según Hubert Hannoun, el punto de partida de cualquier docente consiste en reconocer que el niño percibe prácticamente todo lo que hay en su medio, pero lo percibe de forma subjetiva:

"Todas las percepciones del mundo que tiene el niño, todos los primeros juicios que emitan al

respecto estarán marcados por su subjetividad (...) el niño que habla, que se expresa, solo habla de sí mismo y solo se expresa así mismo. Al describirse describe el mundo y viceversa"¹⁷.

Seguendo a Hannoun, ese subjetivismo generalmente falsea la realidad, debido a que el niño no puede ser objetivo, ya que no es capaz de salir de sí mismo. Las acciones educativas, por tanto, deben asumir como propósito, la superación gradual del egocentrismo infantil, proceso que al ser esquematizado, resulta de la siguiente manera:

PROPÓSITO ESENCIAL DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS



De acuerdo con el autor referenciado, el niño vive su medio, lo vive biológica y afectivamente, pero no lo conoce. Esa fase evolutiva es inevitable e indispensable, pero deberá ser rebasado, ya que más adelante generaría dificultades, esencialmente en el ámbito de sus relaciones intra e interpersonales.

El sistema educativo al reconocer este hecho debe, por tanto, establecer secuencias que portan de la realidad física y vital del chico pero para llevarlo sistemática y gradualmente a realidades que estén fuera de él. Se acepta con ello que los buenos educadores son aquellos que conducen al niño a tomar distancia de sus entornos inmediatos para que los pueda conocer a partir de los elementos abstractos que los integran. Este proceso cuando es exitoso sigue con cierta fidelidad el siguiente curso:

CUADRO 1: FASES GNOSEOLÓGICAS DEL NIÑO

PUNTO DE PARTIDA	META DESEABLE
<p>Confusión de él mismo y del mundo: El niño percibe el mundo externo, pero no es capaz de superar su propio punto de vista.</p>	<p>El niño distingue en el objeto lo que es esencial y lo que no es más que una apariencia pasajera. El niño atribuye a las apariencias características abstractas, que los objetos no poseen desde su valoración concreta.</p>
<p>Confusión de los objetos unos con otros y en sí mismos: El niño percibe un mundo global (no distingue los objetos unos de otros) y confuso (percepción imprecisa de cada objeto en sí mismo).</p>	<p>Diferencia un elemento de otro y reconoce algunas de las partes que los integran.</p>
<p>Indistinción de lo natural y lo artificial: El niño considera los fenómenos naturales como provocados por una voluntad mítica o humana, a imagen de sus propios actos volitivos.</p>	<p>Encuentra asociaciones entre diversos sucesos ocurridos en sus ámbitos espaciotemporales más cercanos.</p>
<p>Indistinción del fin y la consecuencia: El niño considera los fenómenos naturales como provocados con un fin predeterminado, a imagen de sus propios actos intencionales.</p>	<p>Plantea relaciones causales entre fenómenos o procesos percibidos por él.</p>

Adaptación realizada a partir de: HANNOUN, *Ibíd.* P. 24

El anterior esquema al ser comparado con los postulados de Vigotsky, resulta complementado ya que este filósofo siempre afirmó que la principal función de la escuela debe ser la de impulsar el desarrollo mental del niño, proceso que se puede dar en un principio con razonamientos empíricos, pero siempre debe estar orientado hacia el pensamiento abstracto, es decir al pensamiento conceptual.

El desarrollo mental del niño puede ser impulsado desde la Geografía, si al ejecutar el plan de estudios se desenmaraña y se analiza separadamente las partes que conforman el todo externo que es percibido por el niño como algo global. Se trata de identificar los microcosmos, las partes y las subpartes que conforman la realidad que el niño ve. Para lo cual el autor recomienda:

- > Estudiar las cosas en proyección, es decir, establecer relaciones entre el zapato y el zapatero, entre este y el que se beneficia o perjudica con sus zapatos.
- > Propiciar tanteos experimentales que le permitan al niño contrastar sus creencias con la realidad.
- > Combinar la teoría con la práctica, procurando evitar centrar el desarrollo del plan de estudios en el verbo o los libros o por el contrario caer en el activismo didáctico que estanca o detiene el desarrollo mental del niño.

HISTÓRICOS

Se ha vuelto un lugar común que la Historia ha acaparado la mayor importancia dentro del currículo de las ciencias sociales; sin embargo, las personas que piensan de esa manera lo hacen a veces de buena fe, pero desconociendo que esta es

una asignatura privilegiada para integrar a la Economía, la Política, la Sociología, en fin, todas las disciplinas sociales.

Se habla de la Historia a secas, como si solo existiera una, desconociendo la diversidad de enfoques teóricos existentes.

Dos modelos de explicación histórica, que han renovado la enseñanza de esta disciplina en la Universidad, no han logrado aun permear la educación básica y mucho menos el primer ciclo de esta (1° a 3°). Las corrientes de las cuales hablamos son: La Escuela de los Annales y La Nueva Historia, que comparten entre otras las siguientes características.

- > Estudio integral del pasado, lo cual quiere decir que los procesos reconstruidos integran la diversidad de dimensiones sociales; es decir, describen un proceso y lo explican desde la óptica económica, integrada a contextos geográficos o culturales.

> Inclusión de la subjetividad de las colectividades que hacen la historia, superando el clásico caudillismo personalista de la historia tradicional y las visiones "oficiales" del pasado. Y

> Amplía el concepto de fuente histórica, ya que pasa de los documentos como única vía para reconstruir el pasado a todo objeto material que haya sido fabricado por el hombre. Este hecho al ser utilizado con fines pedagógicos puede permitir construir historias a partir de los cambios en el vestir, los medios de comunicación, los juegos, en fin, toda realización que parta de la actividad humana será una fuente.

En síntesis, el problema no es enseñar Historia, sino qué modelo de Historia enseñamos. La positivista centrada en la reconstrucción integral del pasado, la cual integra de forma armónica las diversas disciplinas sociales.

En torno a la pregunta ¿Cómo enseñar Historia? resultó pertinente la sugerencia de Ana María

Orradre de López, que al respecto consideró lo siguiente:

"Nuestra materia presenta una temporalidad que le es propia: el proceso de la temporalidad por parte del alumno. Esta noción de temporalidad está entendida aquí como tiempo histórico y no como una simple concatenación de hechos ordenados cronológicamente. Habrá así un tiempo concebido como un pasado, un presente y un futuro (como, por ejemplo, en una línea sucesiva de acontecimientos, primero la gestación, luego el embarazo y el nacimiento, más tarde el primer año de vida, etc.) y un tiempo entendido como estructura (manera en que las partes de un conjunto están dispuestas entre sí) y como proceso (con cambios, permanencias, resistencias al cambio, etc.)"¹⁸

Lo anterior quiere decir que el docente no se debe limitar a enseñar temas, ya que en Historia el propósito esencial es llevar a los chicos a comprender que si en él se han dado cambios y permanencias, en él devenir de su barrio, ciudad o departamento ha ocurrido lo mismo.

FILOSÓFICOS

El conocimiento que se imparte en las escuelas y colegios posee una gran riqueza, no sólo por propiciar el desarrollo intelectual del educando, sino porque le posibilita asumir compromisos prácticos a nivel político, cultural y ambiental. En ese orden de ideas resulta clave recordar las reflexiones de Husserl con relación al concepto "mundo de la vida", concepto que según este filósofo abarca el mundo que todos compartimos: es el mundo de las calles, con su gente, automóviles y buses; el mundo de los almacenes con sus mercancías, sus compradores y vendedores; el mundo de los barrios, las plazas de mercado, los parques, las veredas.

¹⁸ ORRADRE LOPEZ, Ana María. ¿Qué se enseña y qué se aprende en Historia? En: AISENBERG, Beatriz. Et al. Didáctica de las Ciencias Sociales. Paidós. Buenos Aires, 1999. P.P. 211-212.

El mundo de la vida se suele contraponer al mundo de las teorías. El mundo de las teorías es el mundo de los científicos, en cambio el mundo de la vida es el mundo de las perspectivas, ya que la visión que cada uno de nosotros tiene de él es subjetiva. Normalmente el sistema educativo privilegia el mundo de la teoría, olvidándose del mundo de la vida, lo cual se ha traducido en que los niños y jóvenes que asisten a la escuela tengan su intelecto enfocado hacia leyes, principios, cronologías, corrientes literarias, etc. y cuando se enfrentan a un problema cotidiano no sepan cómo resolverlo. Además este sistema ha generado grandes contradicciones tales como: aprenderse los efectos nocivos que pueden tener sobre la salud ciertos compuestos químicos, pero consumir sin ningún tipo de cuidado frutas, verduras y legumbres fumigadas con éstos; o memorizar el largo proceso

de conformación de la capa vegetal, pero contribuir al deterioro de la misma a través del arrojado de desechos inorgánicos. Esto quiere decir que no hay ningún tipo de relación entre el mundo de la vida y el mundo de la teoría. Por lo tanto al desarrollar un currículo que combine ambas dimensiones se puede impulsar el desarrollo del pensamiento en el chico y lograr con ello que pueda utilizar ese pensamiento en la comprensión intelectual del mundo que le tocó vivir.

BIBLIOGRAFÍA

- ALSENBERG, Beatriz, Silvia (Comp.) Didáctica de Las Ciencias Sociales. Paidós. Buenos Aires. 1999.
- ALDANA, LEÓN. Evaluemos competencias en Ciencias Sociales: 1°. 2° y 3°. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. 2002
- BALE, J. Didáctica de La Geografía en la escuela primaria. Madrid. Ediciones Morata. 1998
- BUNGE, Mario. La Ciencia, su método y su filosofía. Bogotá. Panamericana Editorial. 2003
- CAJIAO RESTREPO, Francisco. Pedagogía de Las Ciencias Sociales. Tercer Mundo editores. Bogotá. 1999.
- CARRETERO, Mario. Construir y enseñar Las Ciencias Sociales y La Historia. Buenos Aires. Aique. 1995
- CEID-FECODE. Los programas de estudio. En: Educación y cultura. N° 9. Bogotá. 1986
- GUREVICH, Raquel. Et al. Notas sobre La enseñanza de una geografía renovada. Buenos Aires. Aique. 1995
- HANNOUN, Hubert. El niño conquista el medio. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- MARDONES, José María. Filosofía de Las Ciencias Sociales. Barcelona. Anthropos. 1991
- MARTÍNEZ ECHEVERRI, Leonor. Et al. Diccionario de filosofía. Bogotá. Panamericana Editorial. 1997
- M.E.N. Ciencias Sociales en La Educación Básica. Lineamientos Curriculares. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. 2002
- Constitución Política y Democracia. Lineamientos Curriculares. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. 1998.
- Educación Ética y Valores Humanos. Lineamientos Curriculares Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. 1998.
- NOT, Louis. Las pedagogías del conocimiento. Bogotá. F.C.E. 2000
- OBREGÓN TORRES, Diana. Sociedades científicas en Colombia: La invención de una tradición. Bogotá. Colección bibliográfica Banco de La República. 1992
- PIAGET, Jean. El desarrollo de La noción de tiempo en el niño. México. F.C.E. 2000
- SABINO, Carlos A. El proceso de investigación. Bogotá. El Cid Editor. 1989
- ZUBIRIA SAMPÉR, Miguel. Diseño Innovador de Asignaturas. Bogotá. 2002.
- Teoría de Las seis lecturas. Bogotá. FIPCAM. 1988. Tomo I.
- Tratado de pedagogía conceptual. Bogotá. FIPCAM. 1998. Tomo I.