



Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo (Aguadas, Caldas, Colombia). Estudios de Posdoctorado en Psicología de la Educación en la Universidad de Barcelona.

Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de la Habana. Magister en Educación de Adultos de la Universidad San Buenaventura. Psicóloga y Educadora Especial de la Universidad de Manizales.

Profesora titular de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Coautora de los libros: *Desenvolupar el pensament crític a les aules. Perspectiva Escolar No 398. Rosa Sensat.* (2018); *Las prácticas educativas reflexivas y la formación docente.* (2016).

Ha publicado artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales.

Coordinadora del Grupo de investigación en Educación y Desarrollo humano.

mgutierrez@utp.edu.co

Joan Pagès Blanch, (Cataluña, España, 1947) Doctor en Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Licenciado en Filosofía y Letras de la Universitat de Barcelona.

Profesor emérito de la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor del Doctorado en Didáctica y de la Maestría en Educación en la Universidad Tecnológica de Pereira.

Coautor de los libros: *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global.* (2018) y *History Education and Global Citizenship Education.* In DAVIES, I et al. (ed.). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education.* Palgrave, Macmillan, (2018).

Ha publicado artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales.

Pertenece al grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS)-UAB

joan.pages@uab.cat

La Editorial de la Universidad Tecnológica de Pereira tiene como política la divulgación del saber científico, técnico y humanístico para fomentar la cultura escrita a través de libros y revistas científicas especializadas.

Las colecciones de este proyecto son: Trabajos de Investigación, Ensayos, Textos Académicos y Tesis Laureadas.

Este libro pertenece a la Colección Trabajos de Investigación.

Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales.

La justicia y el pensamiento social en la
enseñanza de las ciencias sociales

Martha Cecilia Gutiérrez G.
Joan Pagés B.



Colección Trabajos de Investigación
Facultad de Ciencias de la Educación
2018

Gutiérrez G., Martha Cecilia

La justicia y el pensamiento social en la enseñanza de las ciencias sociales : ¿es justo nuestro mundo, pensamos que puede serlo? / Martha Cecilia Gutiérrez G. y Joan Pagés B. – Pereira : Universidad Tecnológica de Pereira, 2018.

153 páginas : ilustrado. – (Colección Trabajos de Investigación).

ISBN: 978-958-722-319-4

e-ISBN: 978-958-722-700-0

1. Pensamiento social 2. Planificación social 3. Desigualdad social 4. Ciencias sociales – Estudio y enseñanza 5. Política social 6. Justicia social

CDD 300.71

©Martha Cecilia Gutiérrez G. , 2018

©Joan Pagés B., 2018

©Universidad Tecnológica de Pereira

Proyecto de investigación: “La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la educación básica”, Código 4-15-3.

Universidad Tecnológica de Pereira
Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión
Editorial Universidad Tecnológica de Pereira
Pereira, Colombia

Coordinador editorial:

Luis Miguel Vargas Valencia

luismvargas@utp.edu.co

Teléfono 313 7381

Edificio 9, Biblioteca Central “Jorge Roa Martínez”

Cra. 27 No. 10-02 Los Álamos, Pereira, Colombia

www.utp.edu.co

Montaje y producción:

David Restrepo Suárez

Universidad Tecnológica de Pereira

Pereira

CONTENIDO

Introducción	4
CAPÍTULO UNO.....	7
1. La justicia social y la enseñanza de las ciencias sociales	8
1.1 La educación para la justicia social.	11
1.1.1 Los propósitos y las finalidades de la educación para la justicia social.	17
1.2 La enseñanza de la historia y la justicia social.....	27
1.2.1 ¿Cómo enseñar y aprender la justicia social?	30
CAPÍTULO DOS	47
2. La formación del pensamiento social en la enseñanza de las ciencias sociales.....	48
2.1 La formación del pensamiento social en la perspectiva	54
constructivista sociocultural de la educación.....	54
2.2. Prácticas educativas para la formación del pensamiento social.....	85
CAPÍTULO TRES	89
3. ¿Iguales en qué y diferentes en qué? La diversidad en la enseñanza.....	90
de las ciencias sociales. Una experiencia para la educación básica.	90
3.1 Presentación del tema.....	91
3.2 Los contenidos.....	99
3.3 Desarrollo de la propuesta	101
3.3.1 La diversidad.....	102
3.3.2 Identificación de semejanzas y diferencias al interior de los grupos humanos y entre estos	105
3.3.3 Contextualización del concepto de diversidad en el.....	109
tiempo, el espacio y en las relaciones entre las personas.....	109
3.3.4 Conflictos derivados de las diferencias e intereses hegemónicos entre grupos humanos que desconocen la diversidad.	113
3.3.5 La diversidad en la construcción de sociedades democráticas, incluyentes y con justicia social.....	118
Reflexión final.....	125
¿Es justo nuestro mundo?, ¿pensamos que puede serlo?	125
Referencias.....	131

Introducción

Nuestro mundo tiene problemas. La gente sufre y está enojada. La gente ve que la inseguridad y la desigualdad aumentan, que los conflictos se propagan y el clima cambia... Las sociedades están fragmentadas... Somos un mundo en pedazos, necesitamos ser un mundo en paz (Guterres, 2017, p17).

Un propósito de la enseñanza de las ciencias sociales es contribuir a la formación del pensamiento social en los estudiantes, para que se conviertan en ciudadanos críticos ante los problemas e injusticias existentes y asuman compromisos con la transformación del mundo que los rodea.

Para cumplir con el propósito anterior, el profesorado de la educación básica ha de tomar conciencia de la importancia de enseñar las ciencias sociales desde perspectivas que favorezcan el análisis de problemáticas como la injusticia social, la pobreza, la marginación, la opresión, la desigualdad e inequidad, entre otros temas relevantes. Estas condiciones deben ser tenidas en cuenta en las decisiones curriculares, para que la enseñanza de este conocimiento esté vinculada a los entornos de los estudiantes.



En las perspectiva interpretativa y crítica de la enseñanza de las ciencias sociales, los profesores como prácticos reflexivos toman decisiones curriculares a partir del análisis del por qué y para qué enseñar y aprender el conocimiento social. Sobre esa base, seleccionan y organizan conceptos clave o problemas sociales relevantes que, de manera intencionada, contribuyan a que los estudiantes comprendan la complejidad de la realidad social, para que puedan participar activamente en la resolución de problemas e injusticias que les afectan de manera general, como comunidad, o que afectan a determinados colectivos o a sus miembros.

En el contexto anterior, la propuesta que se presenta a continuación es un producto de la investigación y de la experiencia de los autores en la formación del profesorado de ciencias sociales. El estudio tiene como propósito aportar elementos para que los docentes de la educación básica reflexionen sobre la necesidad de hacer de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, espacios de formación coherentes con la complejidad de la realidad social en la que viven los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

El libro consta de tres capítulos: el primero articula la justicia social con la enseñanza de las ciencias sociales; se parte de una serie de interrogantes sobre la inequidad social, que sirven de reflexión para formular una propuesta de educación para la justicia social, cuyo propósito es formar estudiantes que aprendan a convivir democráticamente en la diversidad y que se conviertan en agentes de cambio y de transformación social.

El segundo capítulo, sobre la formación del pensamiento social, inicia con una reflexión sobre la disyunción que existe entre los propósitos enunciados por los docentes para la enseñanza de las ciencias sociales y lo que realmente ocurre en las prácticas de ellos mismos, que corresponden más al pensamiento reproductivo que a la formación de pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes. Este capítulo contiene una propuesta para la formación del pensamiento social, con el fin de que el estudiante pueda analizar, explicar, justificar, interpretar, argumentar hechos, fenómenos o problemas vinculados



con el conocimiento social, y que sea capaz de tomar decisiones informadas sobre acontecimientos relacionados con la vida ciudadana y democrática.

El capítulo tres contiene una experiencia práctica sobre la enseñanza y el aprendizaje de la diversidad en los grados de cuarto y quinto de educación básica primaria. La intención de esta propuesta es compartir con los profesores una estrategia pedagógica, donde los estudiantes a través del diálogo, el debate y la argumentación razonada, aprenden a reflexionar y solucionar problemas relacionados con los entornos cotidianos y a tomar decisiones para la vida social en las comunidades, como ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad democrática e incluyente.

Finalmente, el texto concluye con unas reflexiones que aúnan las tres temáticas desarrolladas en los capítulos precedentes: la justicia social, el pensamiento social crítico y la enseñanza de la diversidad.



1

**CAPÍTULO
UNO**

1. La justicia social y la enseñanza de las ciencias sociales

Debemos concebir las circunstancias de la justicia como algo que refleje las condiciones históricas bajo las que existen las sociedades democráticas modernas. Éstas incluyen lo que podríamos denominar las circunstancias objetivas de escasez moderada y la necesidad de cooperación social para que todos podamos tener un nivel de vida decente. Asimismo son especialmente importantes las circunstancias que reflejan el hecho de que los ciudadanos de una sociedad democrática moderna profesan doctrinas comprensivas diferentes, y de hecho inconmensurables e irreconciliables, aún si razonables, a la luz de las cuales entienden sus concepciones del bien. Éste es el hecho del pluralismo razonable. No hay forma políticamente practicable de eliminar esa diversidad excepto mediante el uso opresivo del poder estatal para establecer una doctrina comprensiva particular y para silenciar el disenso; este es el hecho de la opresión. Esto parece evidenciarlo no sólo la historia de los Estados democráticos sino también el desarrollo del pensamiento y la cultura en el contexto de las instituciones libres. Asumimos que el pluralismo es un rasgo permanente de toda sociedad democrática y entendemos que caracteriza lo que podemos llamar las condiciones subjetivas de la justicia (Rawls, 2002, p. 123).



¿Son problemas?, ¿son injusticias?, ¿por qué?, ¿qué o quién las provoca?, ¿qué hago yo como docente para evitarlas?

Los medios de comunicación informan casi a diario de noticias como las que se presentarán más adelante. Son noticias cercanas, de nuestro entorno próximo. Pero también son noticias que se pueden producir en otros países y en otros contextos culturales. Se refieren a problemas reales, a injusticias que afectan a millones de personas de nuestro planeta y de nuestro país. En algunas, además, se sugieren soluciones.

Lea las noticias y observe las fotografías:

Sally Palomino, “El profesor colombiano que logró reducir el embarazo adolescente”. “La encuesta de clima escolar LGBT, de Colombia Diversa, advierte que el 62,7% de estudiantes LGBT reportaron no sentir apoyo ni aceptación por parte de los demás estudiantes. El 59,4% de las víctimas de acoso por su orientación sexual aseguran que no existe confianza para presentar denuncias. “La discriminación, el acoso y la violencia física demuestran que aún persisten ideas basadas en prejuicios sobre el papel del hombre y la mujer. Esa es la raíz de las dificultades de los jóvenes y detonante para los embarazos adolescentes”, sostiene el profesor de 35 años. “El reto ahora es luchar desde la escuela para proteger a los menores”. En el primer semestre del año Medicina Legal practicó 4.315 exámenes médicos a niños por presunto abuso sexual. Bogotá, con 779, fue en donde más casos se registraron” (Palomino, 2017).



La desnutrición en Colombia, una realidad que se agrava cada vez más

La alerta por las muertes a causa de la desnutrición se detonó en La Guajira, donde el problema ha sido histórico. Unicef reveló que uno de cada diez niños sufre desnutrición crónica en Colombia.

Un total de 46 muertes relacionadas con la desnutrición en menores de cinco años se han registrado en Colombia en lo que va de 2016, según el Instituto Nacional de Salud de esta nación; una cifra que debe llamar la atención de las autoridades gubernamentales, debido a que es un indicador muy alarmante que denota la deficiencia en políticas públicas contra el hambre y la pobreza en esta nación suramericana. Recientemente, el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (Unicef), reveló que uno de cada diez niños sufre desnutrición crónica en Colombia, un dato que es considerado como “anormal” en el conjunto de América Latina.

En Colombia se extiende la muerte de niños por hambre y sed.

Sin embargo, esta cifra es menor a la que revela el propio Instituto Nacional de Salud colombiano, que advirtió que cada semana mueren al menos cinco niños en el país a causa de la desnutrición.

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) pidió al Gobierno colombiano en diciembre pasado que adoptara “las medidas necesarias para preservar la vida y la integridad” de niños y adolescentes ante la cifra de muertes por desnutrición en las comunidades Wayuu (Telesur, 31).



- ¿Cuál es el contenido de estas noticias y de estas fotografías?, ¿de qué informan?
- ¿Son problemas?, ¿son injusticias?, ¿por qué?, ¿a quiénes afectan?
- ¿Problemas como los de estas noticias y de estas fotografías forman parte de los contenidos escolares habituales?
- ¿Qué haría usted como docente para intentar enseñar estos problemas y preparar a sus estudiantes para participar activamente en su resolución?

Debata sus respuestas con las de sus colegas e intente consensuar una respuesta sobre el tratamiento que la escuela podría darle a la enseñanza de la justicia social.

1.1 La educación para la justicia social.

El siglo XXI heredó del XX muchos avances que han permitido a la humanidad llegar a alcanzar unos niveles de bienestar y de libertades nunca vistos hasta entonces. Pero también heredó muchos problemas que el capitalismo ha ocasionado a nivel mundial y en el interior de cada país, al representar un sistema económico basado en un desigual reparto de la riqueza y en unos desequilibrios entre países fruto de la globalización. Tal vez el más grave es el que se deriva de la profunda crisis económica producida a partir de 2008. Esta crisis ha acentuado los niveles de pobreza, de marginalización de personas y colectivos, y ha supuesto un retroceso en los niveles de justicia social y de equidad que se derivaron del estado de bienestar.

A pesar de ello, se ha consolidado la diversidad de las sociedades actuales y se han hecho esfuerzos para profundizar en la democracia e intentar resolver todos los conflictos por la vía del diálogo y de la paz. Aunque queda, sin duda, mucho por hacer. Por esto es importante que las escuelas y sus docentes tengan presente la necesidad de educar para la justicia social, entendida esta como una meta y un proceso para hacer nuestras sociedades más equitativas, iguales y solidarias.



En este apartado definiremos justicia social, cuál es el papel de la escuela en esta educación y cuáles son sus principales propósitos y finalidades educativas.

- **¿Qué entendemos por educación para la justicia social?**

Existe consenso en presentar la justicia social como un concepto ampliamente utilizado en educación, pero que puede perder significado por ser mal entendido y por ser complicado de definir y de traducir en la práctica (Jorgensen, 2014; Sleeter, 2015). Para McCrary & Ross (2016), ello se debe a que existen distintas concepciones sobre el significado de ser justo y de ser socialmente responsable. Sin embargo, el enfoque de la justicia social supone, según estos últimos autores, “una nueva forma de estar en el mundo”, una cierta revolución de la vida cotidiana, porque se trata de aprender a analizarla de manera crítica y averiguar e interpretar las contradicciones de nuestras propias prácticas insertas en un contexto económico y social que fomenta la alienación, la opresión y la explotación. Según Murillo y Hernández (2011, p. 20), “no es fácil definir el concepto de Justicia Social, y mucho menos lo es explicarlo. Posiblemente, una de las dificultades recae en que no tiene un significado único, es altamente político y aprehenderlo es, como poco, resbaladizo”.

Existen, sin embargo, algunas posiciones claras. Es el caso, entre muchos otros, de Carr (2007, p. 17):



¿Cómo se debe conceptualizar la justicia social en los tiempos contemporáneos? La justicia social se preocupa por la condición humana, la equidad y la diferencia, y de ahí por la discriminación y otras formas de opresión. Dentro del contexto de la política educativa, la justicia social se ocupa de la inclusión, la representación, los procesos, el contenido y los resultados desde una perspectiva crítica, buscando contextualizar, enmarcar y promover el debate y la acción en torno a estos temas. (...) Reconocer la naturaleza política de la educación es clave para el concepto de justicia social; permitir y promover la inclusión de voces marginadas es fundamental.

En este trabajo entendemos la justicia social como un proceso y una meta que buscan la equidad a través del compromiso activo para alcanzar una mayor democratización de la vida social y política y de la alfabetización social, es decir, entendemos la enseñanza de la justicia social como la vía para la promoción y defensa de los ideales democráticos de la sociedad (Jorgensen, 2014; Sleeter, 2015). La justicia es el reconocimiento de la diversidad y de la equidad y la aplicación de todos los derechos –humanos, sociales, económicos y culturales– a todos los hombres y las mujeres, y a todos los grupos humanos sin distinciones de ningún tipo. La noción implica que el uso del diálogo es el medio más eficaz para la resolución de las situaciones y de los conflictos que puedan producirse.

La existencia de muchas personas y colectivos discriminados, marginados y sin derechos por su raza, etnia, orientación sexual, género, estatus socioeconómico, discapacidad física o mental, generó hace ya bastantes años una preocupación entre educadores y educadoras para intentar que desde la escuela se prepare a las futuras generaciones para hacer frente a la discriminación y a la opresión, así como para la construcción de una sociedad justa, equitativa e igualitaria que, respetando la diversidad, consiga que todo el mundo goce de los mismos derechos.

La educación para la justicia social ha de orientar el currículum de la escuela obligatoria a fin de conseguir la formación de una ciudadanía capaz de convivir democráticamente respetando y defendiendo la diversidad y, a la vez, exigiendo los mismos derechos y deberes para todos. Este propósito incumbe a todas las disciplinas y áreas de conocimiento, pero los estudios sociales y la formación ciudadana son ámbitos privilegiados para que los y las estudiantes aprendan a examinar las causas de las desigualdades sociales, económicas y culturales, y las prácticas sociales e institucionales que las mantienen o las justifican y, fundamentalmente, aprendan cómo hay que intervenir para resolverlas en la práctica. La finalidad última de la educación consiste en tomar conciencia de la opresión existente en el mundo y desarrollar una conciencia sociopolítica que convierta al estudiantado en agente del cambio y de la transformación del mundo (Freire, 1970; Tyson & Park, 2006).

En su trabajo sobre las *Escuelas y justicia social*, Connell (1997) afirmaba que la tarea más urgente del momento era democratizar el trabajo escolar, es decir, “transformar el currículum académico competitivo”; y proseguía: “El hecho de que el currículum sea hegemónico da testimonio del poder de los intereses sociales que lo apoyan, aunque existen muchos medios para ponerlo en cuestión y desplazarlo” (p. 102). Poco éxito han tenido estos medios desde 1997, pues no solo sigue vigente el currículum hegemónico sino que además parece que determinadas medidas de política educativa (estándares, competencias, evaluaciones externas y *rankings* internacionales de resultados de aprendizaje) tienden a reforzarlo. Pero el cambio sigue siendo posible. Son muchos los autores que consideran que la pedagogía crítica aporta ideas y recursos para transformar la escuela y formar a sus estudiantes en una ciudadanía comprometida (por ejemplo, Olphen y Ríos, 2004; McCrary y Ross, 2016).

La pedagogía crítica es una pedagogía que, en palabras de Wayne Ross (2015), rechaza los prejuicios y se nutre del escepticismo, la duda, el análisis y el cuestionamiento radical. Ross considera que “los conceptos clave de la



pedagogía crítica son: la justicia social, el racismo, la pobreza y la lucha de clases, situaciones que la escuela tiende a crear en vez de ayudar a resolver” (2015, p. 10). Para Ross (2015, p. 12):

las escuelas están llenas de contradicciones, albergan posibilidades de liberación, de emancipación y progreso social, pero, como instituciones fundamentalmente autoritarias y jerárquicas, producen innumerables subproductos opresivos e injustos. El reto, quizás imposible, es descubrir maneras para que las escuelas puedan contribuir a una libertad positiva. Es decir, una sociedad donde las personas tengan el poder y los recursos para descubrir y realizar su potencial, libre de obstáculos del clasismo, el racismo, el sexismo y otras desigualdades animadas por el capitalismo y sus sistemas educativos, así como por la influencia del estado y de las ideologías religiosas. Una sociedad donde las personas tengan la voluntad y la capacidad de escoger libremente y actuar independientemente según la razón, no la autoridad, la tradición o el dogma.

Las contradicciones que se viven en las escuelas son obstáculos para desarrollar las ideas expuestas desde la pedagogía crítica. Pero también son determinadas políticas educativas, como las pruebas estandarizadas de evaluación externas, según lo ha puesto de relieve Román. M. y Murillo, F. J. (2014) para el caso de los Estados Unidos. En una revisión de los estudios realizados en diferentes estados, este autor pone de relieve algunas de las consecuencias de estas pruebas para una enseñanza de las ciencias sociales centrada en la justicia social:

- a) las preguntas cerradas de opción múltiple basadas en un conocimiento sobre hechos o lugares promueven un conocimiento memorístico y un pensamiento de orden inferior;
- b) la preparación de estas pruebas ha vuelto a otorgar protagonismo al personal docente y ha reducido la intervención del alumnado en su propio aprendizaje;



c) han trivializado el conocimiento social e histórico, han hecho desaparecer del currículo y de la práctica el conocimiento multicultural, el papel del racismo y de la diversidad y ha vuelto a recuperar su lugar el enfoque eurocéntrico, propio de la sociedad blanca norteamericana de origen europeo.

A pesar de esta situación, el autor cree que el profesorado de estudios sociales aún dispone de espacios y de autonomía para concebir unos estudios sociales para la justicia social, de manera que puedan equilibrar las perversas consecuencias de las pruebas estandarizadas y desarrollar temas multiculturales en los que, además, se reconozca la diversidad y los problemas que se derivan de ella, como el racismo, el sexismo, la opresión social y otras forma de desigualdad.

En estos espacios, el compromiso docente permite desarrollar proyectos y materializar los propósitos y las finalidades de la educación para la justicia social:

La preocupación por la justicia social es algo que pocas personas alcanzan sin haber estado expuestas a una educación cívica de calidad. Los ciudadanos activos de una sociedad democrática deben abordar su papel como miembros de una sociedad democrática con preocupación por todos los demás miembros de ella, sin importar su raza, religión, clase o sexo. La justicia social significa una preocupación para conseguir condiciones equitativas para todos. La idea de alfabetización en justicia social significa que las personas deben ser reflexivas, éticas y activas en sus sociedades en un esfuerzo por promover la igualdad entre todos los ciudadanos (Banks, 2004). Además, se debe enseñar a los estudiantes a reconocer la opresión y la desigualdad social que existen en la sociedad y a proveerles de las herramientas para buscar justicia social en esos casos (Boyle-Baise & Langford, 2004)”.



1.1.1 Los propósitos y las finalidades de la educación para la justicia social.

Como hemos dicho, creemos que toda la escuela y todas las disciplinas y áreas de conocimiento deben participar en la formación de estudiantes con principios fundamentales de la justicia social. Sin embargo, también creemos que las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía tienen un lugar destacado en esta educación. El propósito principal de la enseñanza de las ciencias sociales, desde la perspectiva de la justicia social, consiste en preparar al alumnado para que desarrolle una conciencia social, política y ciudadana democrática a partir del análisis y la valoración de los problemas y de las injusticias existentes, de sus causas y de sus consecuencias y, fundamentalmente, se le prepare para actuar con un compromiso que conlleve la desaparición de esas problemáticas y la transformación del mundo que las genera.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de las ciencias sociales debería conseguir que el alumnado desarrolle conocimientos y habilidades para comprender el mundo, situarse en él y participar en su mejora tanto a nivel local como a nivel mundial, pasando por todas las escalas intermedias necesarias. Estos aprendizajes deberían permitir a la ciudadanía implicarse, en primer lugar, en la vida de las comunidades e involucrarse activamente en la resolución de aquellos problemas e injusticias que los afectan de manera general, como comunidad, o que afectan a determinados colectivos o a sus miembros. La idea básica que subyace bajo el concepto de justicia social es que cualquier comunidad y persona tienen derecho a ser tratadas de manera equitativa. La conquista de la equidad para todos se convierte en el norte de la enseñanza de las ciencias sociales y de la formación ciudadana.

Para decidir cuáles son los propósitos últimos de esta enseñanza, los y las docentes han de tener en cuenta las relaciones entre el conocimiento escolar y el poder político (Kincheloe, 2001) o, en otras palabras, las decisiones que



toma el poder político para educar a un determinado tipo de ciudadano o de ciudadana. Los análisis realizados por distintos autores ponen de relieve la existencia de tres grandes modelos de ciudadanía cuyas finalidades son sustancialmente distintas (Boyle-Baise & Zevin, 2009; Westheimer y Kahne, 2002): la ciudadanía personalmente responsable, la ciudadanía participativa y la ciudadanía orientada a la justicia.

Para Westheimer y Kahne (2002), las finalidades de la ciudadanía orientada a la justicia consisten en:

- Valorar críticamente las estructuras sociales, políticas y económicas, para ver más allá de las causas superficiales,
- Buscar y tratar áreas y problemas relacionados con la injusticia,
- Conocer los movimientos sociales que propugnan el cambio sistemático del actual estado de cosas.

Por su parte, Boyle-Baise y Zevin (2009, p. 219) presentan las finalidades en los siguientes ámbitos:

- Investigar: enseñar sobre la diferencia, enseñar a plantear problemas, discutir cuestiones de equidad y activismo social.
- Deliberar: considerar problemas sociales, desarrollar la conciencia, buscar las raíces de las injusticias, imaginar alternativas justas.
- Servir: servir como aliado en los esfuerzos del cambio, apoyar una causa justa.
- Actuar: trabajar para lograr la justicia, estar en contra del acoso, combatir la discriminación, apoyar la inclusión.

Por su parte, la propuesta curricular para la enseñanza de la justicia social, del Ministerio de Educación de la provincia canadiense de British Columbia (Ministry of Education, 2008, p. 11), destaca los propósitos siguientes:



- Adquirir conocimientos que permitan reconocer y comprender las causas de la injusticia.
- Aplicar el pensamiento crítico y las habilidades de razonamiento ético a una variedad de temas de justicia social.
- Comprender qué significa actuar de una manera socialmente justa.
- Convertirse en agentes responsables del cambio, haciendo contribuciones positivas para un mundo socialmente justo.

¿Qué contenidos permitirían alcanzar estos propósitos?, ¿cómo deberían alcanzarse?

1.1.2 ¿Qué enseñar y qué aprender sobre la justicia social?

No es fácil determinar qué contenidos han de formar parte de un currículum de ciencias sociales centrado en la justicia social, ni qué tiempos o lugares han de privilegiarse. Ni, por supuesto, qué criterios considerar para su secuencia a lo largo de los distintos cursos y de las distintas etapas educativas. De hecho, cualquier injusticia puede ser objeto de enseñanza y de aprendizaje tanto desde una perspectiva histórica como geográfica o, más ampliamente, social. En este apartado indicaremos algunos ejemplos de contenidos susceptibles de ser enseñados y aprendidos en la escuela primaria. Deberán ser contenidos que siempre respondan a problemas e injusticias sociales.

¿Por qué hay gente que pasa hambre?, ¿cómo se puede solucionar este problema?, ¿por qué los pueblos originarios siguen siendo social, política, económica y culturalmente discriminados?, ¿por qué siguen muriendo muchas mujeres en manos de sus maridos, es decir, por qué la violencia de género sigue siendo una de las lacras del siglo XXI, junto con el maltrato (trabajo, prostitución, violencia) que se da a los niños en muchos lugares del mundo?, ¿por qué la violencia sigue siendo la manera más frecuente de solucionar los conflictos interpersonales, sociales, regionales o internacionales? (Nyman, 2015).



En la obra editada por McCrary y Ross (2016) aparecen ejemplos variados de lo que se puede hacer dentro y fuera de la escuela. Estos autores señalan el cruce que puede producirse entre situaciones producidas en el hogar, la escuela, el trabajo y el territorio. Aquí y en cualquier parte del mundo; hoy, ayer y mañana. Los problemas que se producen a causa de determinadas situaciones del pasado y del presente y cuyas consecuencias pueden generar conflictos y situaciones injustas abarcan prácticamente todos los ámbitos de la vida humana y de su relación con el medio.

La diversidad de problemas y de temas también caracteriza el trabajo de los sociólogos y los científicos sociales, como pone de relieve, por ejemplo, el temario del I Congreso Paraguayo de Ciencias Sociales¹, organizado por CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), en Paraguay, realizado en el año 2017, dedicado a “Las ciencias sociales ante los retos de la justicia social”. En la presentación se señalaban los aportes que las ciencias sociales pueden hacer

(...) ante el desafío histórico de acelerar su institucionalización protagonizando su inserción en la realidad social, aportando elementos innovadores y necesarios que contribuyan a su transformación. Especialmente urgente es el aporte que ellas pueden ofrecer para apuntalar la equidad socioeconómica, la superación definitiva de la pobreza y la justicia social, anhelo de miles de paraguayos y paraguayas que siguen transitando un tumultuoso e incierto proceso de democratización que no tuvo logros significativos en una nueva configuración del Estado y de las políticas públicas.

Y se describen las líneas de trabajo siguientes y sus características para el logro de la justicia social:

1 Ver http://www.clacso.org.ar/difusion/I_Congreso_Paraguay_CS/Congreso_Convocatoria.pdf (consultado en mayo de 2017).

- Procesos de urbanización: dinámicas sociales y políticas territoriales,
- Transformaciones agrarias, fronteras productivas y nuevas ruralidades,
- Redefiniciones en el mundo del trabajo bajo el desarrollo capitalista contemporáneo,
- Género, diversidad y poder,
- Sistema educativo, exclusión y desigualdad social,
- Etnicidad, lenguas y construcciones identitarias,
- Estructura económica, modelos de desarrollo y sustentabilidad,
- Proceso de democratización, sistema político y comunicación,
- Dinámicas demográficas, familias y cambios en la esfera reproductiva,
- Acciones colectivas y movimientos sociales,
- Bienestar, protección social y políticas públicas

Todas ellas son problemáticas fácilmente integrables en el currículum y en los programas de ciencias sociales de cualquier curso de enseñanza primaria.

También los historiadores han empezado a preocuparse por las relaciones entre la historia y la justicia social. Un poco más tarde que algunos didactas de la historia quienes ya hace tiempo introducían temas que las historias nacionales marginaban o no consideraban. Para el historiador norteamericano Shatha Almutawa (2015), el reciente interés de los historiadores norteamericanos por la justicia social es, tal vez, una consecuencia de “las protestas en curso por la justicia racial en los Estados Unidos”, de las noticias de “grupos extremistas que aterrorizan, torturan, silencian y matan a personas en partes de Asia, África y, más recientemente, también en Europa”. En su reflexión sobre el rol del historiador en relación con la justicia social, señala la necesidad de empatizar con las otras personas, de recuperar los actores cuyas voces han sido suprimidas, anuladas o escondidas por quienes han controlado el saber histórico escolar y, finalmente, el papel de las emociones y el impacto que determinadas ideologías pueden tener en los sentimientos de los y las jóvenes estudiantes.



Los ejemplos que se tratan en las propuestas para la enseñanza de la justicia social suelen referirse a los siguientes ámbitos (Gorski & Pothini, 2014): la situación socioeconómica, la religión, la etnicidad y la cultura, la raza, el sexo, el género y la identidad de género, las discapacidades, la orientación sexual, la lengua o los inmigrantes.

Sensoy & DiAngelo (2017) ponen el énfasis en la necesidad de abordar las injusticias desde una perspectiva crítica, entendida por tal la relación de los supuestos teóricos de la teoría crítica con los supuestos del pensamiento crítico, a fin de lograr una ciudadanía bien formada, capaz de comprometerse activamente en la búsqueda de la justicia social. Estos autores entienden que los contenidos a trabajar con mayor profundidad se relacionan con situaciones derivadas de la opresión y el poder que ejerce una parte de la ciudadanía sobre otra, a veces desde la política institucional, más a menudo desde la cotidianidad de la vida y del trabajo. Para ello consideran que el sentido último de la enseñanza de la justicia social es la participación activa y constructiva en la sociedad ante los prejuicios y las discriminaciones que se producen en nuestro entorno y en el mundo, y que son las causas de las injusticias. Señalan los ámbitos siguientes:

- a). la discriminación de personas con alguna discapacidad física o mental,
- b). el sexismo,
- c). el racismo,
- d). la supremacía blanca a nivel mundial,
- e). el clasismo.

Para estos autores, es fundamental que los y las jóvenes estudiantes reconozcan la necesidad de participar en actividades relacionadas con la justicia social, como una parte de su formación democrática. Consideran que deben involucrarse, desarrollar su pensamiento crítico desde perspectivas alternativas y actuar en contextos complejos para comprobar la virtualidad de los cambios que se proponen ante las injusticias sociales.



En definitiva, la enseñanza y el aprendizaje de la justicia social disponen de un amplio campo de saberes, pero también de valores, actitudes y aptitudes. Así, por ejemplo, es posible desarrollar propuestas de educación para la justicia social basadas en las Competencias para una cultura democrática, impulsadas recientemente por el Conseil de l'Europe (2016). Estas competencias se desarrollan en los cuatro ámbitos siguientes en los que, como se puede comprobar, se incluyen valores, actitudes, aptitudes y conocimientos que pueden perfectamente ser parte de la educación para la justicia social.

Los valores democráticos se centran en a) la dignidad humana y los derechos humanos, b) la diversidad cultural, c) la democracia, la justicia, la equidad, la legalidad y el estado de derecho.

Las actitudes se desarrollan a partir de los siguientes ámbitos: la apertura a la alteridad cultural y a las convicciones, las visiones del mundo y las prácticas diferentes, el respeto, el espíritu crítico, la responsabilidad, el sentimiento de eficacia personal y la tolerancia de la ambigüedad.

Por su parte, las aptitudes incluyen los siguientes aspectos: aprendizaje autónomo, capacidades de análisis y de reflexión crítica, escuchar y observar, la empatía, flexibilidad y adaptabilidad, aptitudes lingüísticas, comunicativas y plurilingües, cooperación y resolución de conflictos.

Finalmente, el conocimiento y la comprensión crítica suponen el desarrollo de un: a) conocimiento y comprensión crítica de sí mismo; b) el conocimiento y la comprensión crítica de la lengua y de la comunicación; y c) el conocimiento y la comprensión crítica del mundo: política, derecho, derechos del hombre, cultura y culturas, religiones, historia, medios, economías, medio ambiente y desarrollo sostenible.

Para ilustrar las posibilidades de los distintos contenidos y de su secuencia a lo largo de los cursos, nos ha parecido muy interesante la propuesta curricular



de la provincia canadiense de British Columbia (Ministry of Education, 2008). Presentamos los objetivos generales y las competencias que deben haber desarrollado los alumnos al finalizar sus estudios y a continuación, la propuesta de contenidos y su secuencia desde parvulario hasta el sexto curso de educación primaria.

Los principales objetivos de esta propuesta consisten en que el alumnado ha de aprender a:

- Participar en la vida de la clase y de la comunidad escolar,
- Resolver conflictos de manera pacífica,
- Valorar la diversidad y defender los derechos humanos,
- Ejercer derechos democráticos y responsabilidades.
- Estos objetivos, expresados en términos de competencias, suponen, por ejemplo, que cada estudiante al finalizar sus estudios:
 - Asume responsabilidades, contribuye y trabaja cooperativamente,
 - Trabaja activamente para mejorar la escuela y la comunidad,
 - Intenta gestionar la ira, escucha a los otros y aporta razonamientos lógicos para resolver conflictos,
 - En situaciones conflictivas, muestra empatía y un sentido de la ética, presenta argumentos sólidamente razonados y tiene en consideración puntos de vista divergentes,
 - Es respetuoso y justo, cada vez está más dispuesto a participar en apoyo a la diversidad y la defensa de los derechos humanos,
 - Muestra un fuerte sentido de mentalidad comunitaria y de responsabilidad; puede describir y trabajar en un futuro ideal para el mundo.

Para alcanzar estos objetivos y competencias, las ciencias sociales aportan distintos tipos de conocimientos que en esta propuesta se presentan en la siguiente secuencia:



Etapa/Grado	Contenidos
Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> -Participación cooperativa en grupos -Pertenencia a grupos -Semejanzas y diferencias en familias -Roles y responsabilidades -Necesidades humanas -Responsabilidad en el cuidado de su entorno
Grado 1o	<ul style="list-style-type: none"> -Participación en grupos cooperativos -Estrategias para abordar los problemas -Semejanzas y diferencias en las familias -Estructuras sociales -Roles, derechos y responsabilidades -Necesidades humanas -Comportamiento responsable en el cuidado de su entorno
Grado 2o	<ul style="list-style-type: none"> -Solución de problemas -Formas individuales de contribuir en la comunidad -Factores que influyen la identidad -Lenguaje y cultura característicos de la sociedad canadiense -Roles, derechos y responsabilidades -Toma de decisiones -Responsabilidad hacia el entorno local
Grado 3o	<ul style="list-style-type: none"> -Respuestas a los problemas -Importancia de las comunidades -Semejanzas y diferencias culturales -Características de la sociedad canadiense -Cómo los roles, derechos y responsabilidades afectan al bienestar de la comunidad -Cómo se satisfacen necesidades y deseos -Responsabilidad con el entorno local



Grado 4o	<ul style="list-style-type: none"> -Estrategias para abordar problemas -Perspectivas alternativas sobre temas -Diversidad de culturas aborígenes tradicionales en British Columbia y Canadá -Efectos positivos y negativos de la interacción entre las culturas europea y aborígen -Sistemas de cambio, de trueque y monetario -Relación entre la gente y la tierra
Grado 5o	<ul style="list-style-type: none"> -Plan de acción para abordar un problema o un tema seleccionado -Experiencias de inmigrantes en Canadá -Contribuciones de personas significativas en el desarrollo de la identidad de Canadá -Importancia de la sostenibilidad
Grado 6o	<ul style="list-style-type: none"> -Plan de acción para abordar un problema o un tema seleccionado -Identidad canadiense y cómo la gente experimenta influencias culturales -Sistema de justicia canadiense -Igualdad y justicia en la Carta -Derechos individuales y colectivos y responsabilidades -El rol de Canadá en el mundo

Tomado de <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k2/teach/curriculum>

Además de estos posibles temas, se sugiere estudios de casos para tratar la diversidad y la justicia social hoy y en el pasado; por ejemplo, la demanda de tierras de los pueblos aborígenes, los matrimonios del mismo sexo y la adopción de hijos, el voto de las mujeres, en internamiento en campos de concentración de los ciudadanos japoneses-canadienses durante la II Guerra Mundial, el Holocausto, los distintos genocidios producidos en el siglo XX, la protección de los ancianos y de los discapacitados en el pasado, etc.



El currículo canadiense también se apuesta por la comparación de aspectos de la vida cotidiana, de las estructuras familiares y de los roles sociales hoy y en el pasado, y entre Canadá y otros países y culturas, con la intención no solo de descubrir las semejanzas y las diferencias sino también las causas históricas de las mismas y, en especial, aquellas necesidades fundamentales que cualquier persona y grupo humano tienen, han tenido y probablemente tendrán.

1.2 La enseñanza de la historia y la justicia social.

Los programas para la enseñanza de la justicia social sugieren revisar en profundidad la historia que se enseña en las escuelas. Los relatos históricos escolares suelen presentar una realidad homogénea protagonizada por hombres blancos de los grupos sociales dominantes y basada en la nación. Prescinden de la diversidad de personas –las mujeres son las grandes ausentes–, de grupos, etnias y culturas y ofrecen una interpretación del pasado que consideran la única. Y, por supuesto, presentan a “los otros” de manera estereotipada, sesgada, cargada de medias verdades cuando no simplemente de falsedades.

La revisión de la historia escolar ha de hacer emerger el carácter diverso, heterogéneo y multicultural de la mayor parte de sociedades y países en el presente y en el pasado. Recuperar el papel que tuvieron en el pasado, y tienen en el presente, hombres, mujeres, niños y niñas, ancianos. Revelar historias olvidadas o acalladas por la historiografía oficial y por la historia escolar. Permitir a los estudiantes analizar los orígenes y las causas del racismo, del sexismo, de la homofobia y de cualquier ideología basada en la supremacía de la raza blanca o de lo europeo. Denunciar cualquier integrismo, sin importar de dónde proceda. Fomentar un enfoque más integrador y global de la historia basado en la comparación de situaciones y de problemas, y en la manera como los hombres y las mujeres han resuelto problemas parecidos



de maneras diferentes y han construido sus propias interpretaciones de los problemas del mundo.

El papel de la historia es fundamental para la comprensión de muchas injusticias y también de los obstáculos que impiden su resolución. Como afirma Eidson (2015, p. 3), en relación con la formación inicial de docentes y la justicia social, “refiriéndose a “Su historia” y al relato eurocéntrico y patriarcal de la historia como se enseña tradicionalmente, como clase nos planteamos preguntas como: ¿Quién o qué puede estar ausente del relato escrito por hombres blancos ricos? ¿Quiénes se benefician o se ven afectados por las inclusiones y omisiones en este texto? ¿Cómo se usa el lenguaje de manera específica para transmitir ideas específicas en este texto? Dibujando una línea que cruce por los “ricos”, los “blancos”, los “educados” y los “varones” y enumerando a los excluidos, claramente se ilustra a los estudiantes que las voces que probablemente no se oirán son las de los pobres, las mujeres, los niños, y las de quienes no son blancos”.

Una posición parecida a la anterior es la de Kincheloe (2001, p. 618) cuando denuncia que una historia basada en el “interés nacional” excluye a los afroamericanos, a los nativos, a la mujer y a otras comunidades minoritarias. Por esta razón, el autor cree que unas ciencias sociales críticas “han de basarse en la investigación histórica rigurosa que no solo explora las excluidas historias raciales, de clase y de género, sino también la construcción de una memoria pública tanto sobre los grupos culturales subyugados como sobre los dominantes”.

La intención de todos aquellos programas que apuestan por un currículum de ciencias sociales centrado en la justicia social y en la equidad es, además, visibilizar en el currículum y en la enseñanza a las personas y los colectivos históricamente marginados y desposeídos de protagonismo (Sleeter, 2015). Se trata de dar protagonismo a los desposeídos, analizar las causas de las desigualdades y preparar a los jóvenes para analizar y cuestionar todo tipo de formas de discriminación. Este es otro de los retos fundamentales de una



enseñanza de las ciencias sociales para la justicia social: hacer visibles a los invisibles, analizar las causas y las consecuencias de su invisibilidad, de su discriminación y de su marginalización para lograr una democracia plena y una sociedad justa. Analizar los estereotipos que se han creado sobre los demás, sus raíces históricas y las razones de su pervivencia.

Connell (1997) afirma que la enseñanza sobre la etnia y las relaciones sociales es uno de los ejes básicos de la justicia social y propone abordar el currículum desde la perspectiva de los grupos étnicos subordinados y no desde la perspectiva del grupo dominante. Ross y Vinson (2012) ejemplifican esta situación en las escuelas de Tucson, donde para hacer frente a la segregación racial se realizó un programa de estudios afroamericanos, primero, y después, otro de estudios mexicanos:

El programa de “*Mexican American studies*” incluía contenidos sobre las contribuciones de los estadounidenses de origen mexicano en la Historia y en la actualidad, sobre la justicia social y los estereotipos. Los alumnos examinaban la Historia de los EE. UU. desde la perspectiva chicana, a partir de la lectura de textos de reconocida importancia (...). Algunas investigaciones que se desarrollaron en las escuelas de Tucson demostraron que los alumnos de origen mexicano alcanzaban mejores logros académicos en las pruebas estatales (AIMS), tenían el doble de probabilidades de graduarse en el instituto y el triple de llegar a la universidad que los estudiantes de origen mexicano que no habían cursado la asignatura de *Mexican American studies* (Reinhart, 2011, p. 74).

Ross y Vinson (2015), además, defienden la necesidad de una educación comprometida en erradicar la explotación, la marginación, y la violencia de la escuela y la sociedad.



Una enseñanza de las ciencias sociales centrada en la justicia social ha de dar la voz y el protagonismo a las mujeres, a las minorías étnicas, a las minorías sexuales, a los niños, a los ancianos, a los pobres y a los desclasados, etc. Es decir, ha de incluir a todas aquellas personas y a todos aquellos grupos que han sido, son y serán protagonistas del devenir humano y que han estado sometidas a injusticias sociales, lo están y probablemente lo seguirán estando en el futuro, excepto que se tomen medidas para evitarlas. No se trata, sin embargo, de construir un currículum que sea una suma de partes, sino de proponer otro que responda a una mayor democracia y una mayor justicia y equidad social.

Otros autores ponen el énfasis en la necesidad de contextualizar históricamente las formas de opresión existentes y denuncian cómo el sentido común dificulta verlas con claridad, lo cual explica que las injusticias que de ellas se derivan sean duraderas y difíciles de cambiar, pero a su vez justifica la necesidad de una educación dinámica y creativa para hacer frente a sus desafíos (Bell, 2007).

1.2.1 ¿Cómo enseñar y aprender la justicia social?

El currículum escolar y la práctica educativa han de ser menos rígidos y centrarse más en problemas y en la participación directa del alumnado. Han de dar respuesta, asimismo, a la diversidad de alumnos y alumnas de los centros y las aulas (Lara, 2010). La enseñanza de la justicia social ha de ser una enseñanza fundamentalmente democrática, en la que el protagonismo recaiga tanto en los y en las docentes como en los y en las estudiantes. La participación del alumnado es básica, como también lo es la combinación del trabajo individual con el trabajo cooperativo y la reflexión y el desarrollo del pensamiento con la acción. Las actividades de aprendizaje han de estar diseñadas para trabajar simultáneamente conocimientos, habilidades y aptitudes y valores y para favorecer el ejercicio de sus derechos y de sus responsabilidades. Hay que animar a los estudiantes a demostrar su



independencia, iniciativa y capacidad crítica y creativa ante los problemas sociales a los que ha y deberá de hacer frente y, en consecuencia, su aprendizaje tiene una importante repercusión en las prácticas sociales.

Los enfoques teóricos y metodológicos posibles son variados, como también lo son los recursos y los medios a disposición de los y de las docentes y del alumnado. Entre los enfoques teóricos destacan el enfoque centrado en Problemas Sociales Relevantes (PSR) o en cuestiones socialmente vivas (QSV). Entre los métodos podemos citar los estudios de caso, el aprendizaje servicio, el estudio de conflictos, etc.

El currículo centrado en problemas sociales relevantes (PSR) o en cuestiones socialmente vivas (QSV) utiliza las cuestiones públicas (injusticias, conflictos) para poner el énfasis en los problemas controvertidos como contenido de los estudios sociales. Su propósito es que los estudiantes aprendan a examinar cuestiones significativas y puedan participar en la vida pública de manera reflexiva, crítica y activa para la mejora de la sociedad. Se trata de aprender a analizar y valorar los problemas y sus evidencias, y tomar decisiones que puedan defenderse y llevarse a la práctica. Entre los conceptos susceptibles de ser utilizados en la enseñanza de problemas figuran valores democráticos clave como la libertad, la igualdad, los procesos legales, la justicia, etc. (Ochoa-Becker, 1996). Su análisis supone el desarrollo de habilidades tales como reconocer, examinar, evaluar y apreciar puntos de vista diferentes sobre un problema concreto, incluyendo perspectivas críticas de las instituciones y de las prácticas sociales.

Audigier (2001, p. 181) propone el estudio de problemas porque “las sociedades y los humanos pasan una gran parte de su tiempo actuando, tomando decisiones, resolviendo problemas”. Los problemas objeto de enseñanza han de tener legitimidad científica, social, pedagógica y didáctica y axiológica. Además, han de ser abiertos, debatirse y ser tratados desde distintas disciplinas, incluso en proyectos interdisciplinarios; han de permitir



el desarrollo del pensamiento crítico y ser estudiados con una exigencia de búsqueda de la verdad. Es decir, tendrán un peso fundamental en el desarrollo de una educación ciudadana democrática, de la justicia social, en los niños y jóvenes escolarizados. Legardez (2003), por su parte, apuesta por las “questions sociales et historiques, socialment vives”. Para este autor una “cuestión socialmente viva” debe poseer los requisitos siguientes: estar viva en la sociedad y en los saberes de referencia.

Los estudios de caso han de centrarse en situaciones reales y concretas que permitan desde la identificación del problema o de la injusticia hasta la descripción, el análisis y la interpretación de las diferentes perspectivas ante el mismo, la imaginación de posibles respuestas y resultados, y el diseño y la puesta en acción de un plan para su resolución.

Por su parte, el aprendizaje en servicio se centra en colaborar con la comunidad en la resolución de problemas e injusticias existentes. El objetivo es hacer tomar conciencia al alumnado de la existencia en su entorno de injusticias, pobreza, marginación y opresión. El alumnado actúa para mejorar las condiciones sociales de las personas que están sometidas a estas situaciones. Estudia sus causas, se pone en el lugar de los que sufren, en especial ante situaciones derivadas del racismo, del sexismo y del clasismo u otras formas de desigualdad.

La gestión de los conflictos es otra de las propuestas para enseñar ciencias sociales desde la justicia social. Bickmore (2008) considera que la educación social ha de promover la democratización. Entiende que es en el estudio y la gestión de los conflictos donde se podrán alcanzar las mayores metas de una educación social centrada en la justicia social. Propone construir conocimiento procedimental y sustantivo, pero fundamentalmente facilitar el cuestionamiento constructivo (la deconstrucción) de las fuentes, la forma y las unidades del conocimiento escolar.



Su alternativa para una enseñanza de los estudios sociales (y de la justicia social) a partir de la gestión de los conflictos se basa en tres facetas: los procesos y el desarrollo de habilidades para la justicia en las relaciones en el conflicto humano, el conocimiento sustantivo sobre cuestiones de conflicto y justicia introducidas en la materia, y la acción involucrada en los injustos contextos institucionales que se dan más allá del aula. Entre los elementos para la gestión de los conflictos señala los siguientes:

- Habilidades y valores para la tolerancia y el diálogo a través de diversidades y conflictos sociales e ideológicos,
- Familiaridad con los procesos de deliberación de problemas políticos, interpersonales y en/mediante sistemas políticos,
- Experiencias con comunidades culturales diversas y liderazgo de movimientos sociales para el cambio,
- Investigación y razonamiento crítico,
- Análisis de conflictos, intereses y poder,
- Capacidad y disposición a mirar debajo de la superficie del discurso para descubrir la diferencia de poder que oculta (p. 158).

Aquello que aprendemos de pequeños sobre los conflictos, la paz y la justicia lo llevamos dentro toda la vida; por esto es tan lamentable que en las escuelas apenas se enseñe cómo hacer frente a la discordia y, por este motivo, resulta especialmente trágico que niños a quienes nunca se ha enseñado a jugar aprendan a hacer servir pistolas de verdad.

Durante la Primera Guerra Mundial uno de mis abuelos fue encerrado por pacifista y el otro fue voluntario patriota francés que volvió de la guerra profundamente conmocionado y que se oponía totalmente a las pérdidas puramente aleatorias que esta provoca. Mis padres estaban igualmente divididos, ya que mi madre era una investigadora médica pacifista y mi padre desarrollaba explosivos.



Los debates de mi infancia sobre cómo tratar con hombres armados continúan siendo válidos, pero dos cosas han cambiado. En primer lugar, actualmente nueve de cada diez guerras son conflictos civiles, en los que la gran mayoría de las bajas son civiles. Y en segundo lugar, sabemos muchas más cosas sobre cómo trabajar para construir la paz y que hay técnicas para resolver conflictos que pueden funcionar (pp. 11-12).

El conflicto no hace falta que sea una cosa mala, pero se puede descontrolar fácilmente. En el mundo hay tanta violencia que hemos de comprender sus causas y encontrar maneras de enfrentarnos a ella (p. 15).

Dos propuestas para la enseñanza de la justicia social

La metodología de la enseñanza es básica para poder alcanzar los propósitos, aprender sobre los problemas y las injusticias y desarrollar la conciencia del alumnado. De las distintas propuestas existentes nos han parecido interesantes las de King y Kasun (2013) y las de Mutch, Perreau, Houliston y Tabete (2016).

King y Kasun (2013) argumentan que la enseñanza para la justicia social en los estudios sociales ha de partir de tres principios: el conocimiento histórico crítico, la alfabetización o literacidad sociopolítica crítica y la acción. Entienden que el conocimiento histórico crítico ha de proporcionar a los estudiantes la contextualización de los problemas o de las injusticias, ha de hacer emerger las voces de las comunidades marginadas o expulsadas de las historias nacionales, ha de facilitar la comprensión de las estructuras políticas, sociales, económicas y culturales que existen detrás de las dinámicas y de los procesos sociales y ha de permitirles analizar e interpretar las distintas perspectivas que se han creado en torno a cualquier problema o proceso histórico. La formación del pensamiento histórico crítico es fundamental para comprender las relaciones entre el pasado y los problemas del presente, y para el desarrollo de una conciencia histórica que permita al alumnado proyectarse hacia el futuro. Lo contrario es condenar al alumnado a leer los



problemas del presente desde una visión ahistórica y descontextualizada y, en consecuencia, a no comprenderlos ni a saber cómo actuar ante ellos.

Estos autores entienden la alfabetización sociopolítica como la capacidad de examinar críticamente el conocimiento, su complejidad y su función (libertadora u opresora). Creen que los y las estudiantes han de identificar las razones por las que se crea el conocimiento y quiénes lo crean, qué sentido y qué interés tiene para sus creadores. Pero también han de identificar e interpretar aquel conocimiento procedente del sentido común y aquel conocimiento que ha sido marginado u oprimido. En definitiva, el alumnado ha de comprender, cuestionar e interpretar el conocimiento institucionalizado y crear sus propios relatos para solucionar los problemas y las injusticias. Finalmente, consideran que no es suficiente con que el alumnado aprenda a criticar el mundo; también ha de aprender a intervenir en él. La enseñanza de la justicia social debe relacionar de manera clara y concreta el contenido de lo que se enseña y se aprende en el aula con el mundo real y sus problemas. Para ello, los y las estudiantes aprenderán a elaborar planes de acción, llevarlos a la práctica e interpretar y valorar los resultados de sus acciones.

Estos autores ejemplifican el desarrollo de esos tres principios en un problema relacionado con la cultura mexicana en los Estados Unidos y, en concreto, con su comida tradicional y los estereotipos generados en torno a ella. También creen que el papel de los y las docentes de ciencias sociales es fundamental. Para estos autores:

los educadores de estudios sociales necesitan recalcar un análisis crítico de sus sociedades y de la acción social que lo acompaña. Esto no es antipatriótico. Al contrario, necesitamos recalcar la importancia de la igualdad y de nuestras responsabilidades como ciudadanos que “participan, se expresan y protestan” (Hackman, 2005, pág. 106), para poder continuar nuestro sueño, a través de la educación, de una sociedad verdaderamente democrática (King & Kasun, 2013, p. 4).



Por su parte, Mutch et al., (2016) proponen un modelo de una enseñanza de las ciencias sociales para la justicia social, que consiste en fomentar la acción social entendida como una manera de hacer participar críticamente a los estudiantes en los problemas sociales y en sus alternativas, y no simplemente como una manera de hacer cosas. Estos autores neozelandeses ubican su propuesta en la teoría crítica, ya que ofrece una lente a través de la cual examinar las formas en las que las instituciones sociales y las dinámicas culturales crean y mantienen las desigualdades en la sociedad (Kincheloe y McLaren, 2002). (...) Al mismo tiempo, nos desafía a reflexionar sobre nuestras identidades, roles, posiciones y responsabilidades en la sociedad (Anyon, 2009; Theophanous, 1994). Consideramos la educación para la justicia social como un proceso de ayuda a los estudiantes a entender y responder a las desigualdades existentes en la sociedad. Para nosotros, la enseñanza de los estudios sociales a través de la investigación social y de la acción social honra la diversidad, desafía la iniquidad y promueve las acciones, las prácticas y los procesos de una sociedad justa e inclusiva (Mutch et al., 2016, p. 84).

Los autores destacan como vertebradores de su propuesta los conceptos de desigualdad, equidad, acción social y cambio transformador. La acción social que proponen es un reto para los y las docentes, ya que requiere un cuidadoso diseño de las intervenciones del alumnado para que aprendan a participar y actuar de manera crítica, informada y responsable. Entienden que la actividad ha de ser un compromiso con la justicia social, no un fin en sí misma. También consideran que tanto el aprendizaje por indagación como el aprendizaje servicio permiten relacionar el aprendizaje escolar con proyectos comunitarios y, en este sentido, son opciones idóneas para la enseñanza de la justicia social.

Su propuesta se basa en el desarrollo de cuatro etapas: la primera consiste en *decidir la investigación*, es decir, en decidir el problema a investigar; la segunda *–la investigación dirigida por el maestro–* se centra en facilitar al alumnado



el contexto, el contenido y los conceptos necesarios para la comprensión del problema y la toma de decisión en la tercera etapa –*la investigación dirigida por los estudiantes*. La última fase es *la reflexión* que también puede realizarse durante el desarrollo de las etapas anteriores, si bien la reflexión final tiene unas connotaciones diferentes, ya que permite, además, una valoración de los resultados conseguidos.

El *establecimiento de la investigación* –la primera fase– incluye, según estos autores, preguntas sobre los objetivos de información, tales como:

- “¿Qué tema, problema, recurso o evento actual será el catalizador para la investigación del aprendizaje?”
- ¿Qué fuentes apoyarán la comprensión del contexto, el contenido y los conceptos de la investigación?
- ¿Qué actividades ayudarán a los estudiantes a acceder, evaluar, procesar y a compartir información?
- ¿Qué habilidades podría ser necesario enseñar o reforzar para que los estudiantes puedan trabajar en sus investigaciones de forma independiente o en colaboración?” (Mutch et al., 2016 pp. 90-91).

La investigación dirigida por el maestro está pensada para preparar al alumnado a fin de asumir su investigación. Las estrategias y los recursos utilizados por los y las docentes han de responder a los siguientes criterios: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. En relación con el criterio de aceptabilidad, proponen formular a cada recurso las preguntas siguientes:

- “¿Es visible la diversidad?
- ¿El conocimiento está contextualizado y es impugnado y cambiante?
- ¿Son relevantes los contextos y permiten realizar conexiones?
- ¿Tienen éxito los movimientos de justicia social incluidos?
- ¿Es una crítica de la sociedad y de su estructura aparente?
- ¿Se hace hincapié en el papel integral de la acción social para mejorar una sociedad democrática?” (Mutch et al., 2016, p. 92).



Los recursos seleccionados por los y las docentes deben ser adecuados al alumnado y a sus aprendizajes, ya que son básicos para la comprensión conceptual necesaria en el posterior desarrollo de la investigación. Por ello se aconseja formular preguntas como las siguientes:

- “¿Cuáles son las grandes ideas que los estudiantes necesitan captar?
- ¿Qué recursos permitirán a los estudiantes comprender los antecedentes de este problema?
- ¿Qué fuentes proporcionarán información confiable y diferentes perspectivas del mismo?
- ¿Qué actividades ayudarán a los estudiantes a procesar múltiples fuentes, a obtener niveles más profundos de comprensión y refinar sus marcos teóricos?
- ¿Cuánto tiempo se necesita en esta etapa antes de que los estudiantes puedan embarcarse en sus investigaciones independientes o de colaboración?” (Mutch et al., 201, p. 92).

La *investigación dirigida por el estudiante* –tercera fase– conduce a la acción social, hace verosímil el aprendizaje pues se aplica a la realidad. La acción es fundamental en cualquier etapa educativa. No se trata de plantear investigaciones exclusivamente centradas en grandes problemas. Se trata de empezar tratando con pequeños problemas de la comunidad trabajando en parejas, en grupos o individualmente con la intención de aplicar las habilidades adquiridas a la vida real. Para ello, los y las estudiantes han de clarificar el problema, reunir y valorar la información sobre el mismo, diseñar alternativas y ponerlas en práctica, en acción. Se sugiere que los y las docentes adapten para su alumnado preguntas como las siguientes:

- “¿Cuál es el problema o tema que se debe investigar?
- ¿Por qué es un problema y a quién afecta?
- ¿Qué información es necesaria para comprender la magnitud y la naturaleza del problema?



- ¿Cuáles son algunas posibles soluciones?
- ¿Cuál es la solución más viable para nuestro contexto?
- ¿De qué maneras puedo (o puede mi grupo) contribuir a esta solución?
- ¿Cómo podemos poner esto en acción?” (Mutch et al., 2016, p. 94).

Esta es la fase fundamental de esta propuesta. Es la que da credibilidad a las fases anteriores y la que permite hacer una actividad reflexiva final tanto al personal docente como al estudiantado. En la última fase se trata de reflexionar sobre lo que se ha aprendido, sobre el proceso seguido y sobre sus resultados y sus consecuencias, tanto en relación con el problema como con el aprendizaje de los propios estudiantes. La intención y la esperanza de estos autores es que el alumnado comprenda que las acciones sociales transformadoras son algo más que “hacer cosas”, tienen consecuencias sociales y su impacto puede mejorar sensiblemente el mundo y la vida de las personas. Sin embargo, creen que esta apuesta tiene en frente una realidad que no es fácil cambiar, pero que no es imposible. En sus palabras finales, ponen de manifiesto realismo y utopía con la esperanza de construir un futuro diferente:

Se reconoce, junto con otros escritores, que la justicia social orientada a la acción toma tiempo (Westheimer & Kahne, 2006; Wood et al., 2013). En nuestras ajetreadas escuelas y aulas, donde las unidades de trabajo duran, a menudo, entre 5 y 8 semanas, no podemos esperar que los estudiantes realicen acciones que permitirán corregir injusticias sistémicas, pero podemos inspirarles para comenzar iniciativas que, con el tiempo y con el esfuerzo colectivo, podrían hacer una diferencia real. Si conectamos cuestiones sociales importantes para la vida de los estudiantes, y les damos la confianza y la competencia para comenzar a ocuparse de sí mismos, nuestros ciudadanos de mañana estarán mejor preparados para hacer de su mundo un lugar mejor para todos (Mutch et al., 2016, p. 99).



Los recursos y las fuentes para trabajar las injusticias y proponer soluciones a las mismas son también muy heterogéneos. Van desde situaciones reales, vividas en el mismo centro educativo, en la calle o en la localidad y sobre las cuales se pueden obtener testimonios e informaciones directas de sus protagonistas, hasta situaciones reales sobre las que solamente podemos obtener información a través de los medios o de otras fuentes.

Para trabajar con el alumnado de la escuela primaria, las imágenes –fotografías, dibujos, videos, cómics, películas, grafitis,...– tienen un importante papel pues acercan el problema con facilidad y permiten empezar a describir las situaciones observadas y a formularse preguntas sobre ellas. También es importante trabajar con textos actuales –periódicos, revistas– como con literatura y obras de ficción. A menudo, a partir de situaciones de ficción concretas y bien documentadas, el alumnado se acerca al problema y lo comprende con mayor facilidad. En el diseño de acciones y de intervenciones es conveniente empezar con simulaciones y dramatizaciones previas a la intervención directa en la realidad. Ellas permiten abordar posibles dificultades y pensar más de una alternativa para un mismo problema o actividad.

1.3 El profesorado y la enseñanza de la justicia social.

Son muchos los autores que creen que la clave del éxito de la enseñanza de la justicia social está en manos del profesorado y de su formación. Jorgensen (2014, p. 12) considera que los programas de formación del profesorado pueden lograr que los y las docentes sean los “verdaderos defensores de la pedagogía crítica y del pensamiento reflexivo”, a fin de “convertirse en participantes activos en el diseño y el desarrollo de la enseñanza de la justicia social”. Esta enseñanza ha de dirigirse, según este autor, a la transformación social, al pensamiento crítico y a la resolución de problemas. Como otros autores, Jorgensen no esconde, sin embargo, las dificultades existentes a



partir sobretodo de la implantación de pruebas estándar que, en lugar de fomentar una enseñanza creativa, han reforzado el papel del libro de texto. El predominio de la racionalidad tecnológica, positivista, es grande aún en la formación de docentes tanto para la enseñanza de las ciencias sociales como para la de otras disciplinas o áreas de conocimiento. Las innovaciones en los currículos y en las prácticas son las excepciones. Solo un profesorado formado para ser reflexivo podrá crear situaciones educativas para que su alumnado aprenda qué significa ser crítico siéndolo y desarrolle su conciencia social interviniendo en la realidad.

Giroux (1990) propuso hace ya algunos años un conjunto de medidas, de ideas y sugerencias para la formación de un profesorado crítico y reflexivo en ciencias sociales, que siguen siendo de una gran actualidad. Para este autor,

La forma en que se selecciona, se ordena y se secuencia la información para construir un cuadro de la realidad contemporánea o histórica es algo más que una simple operación cognitiva, es además un proceso íntimamente ligado a las creencias y valores que guían la propia vida. En la reordenación del conocimiento hay implícitos determinados supuestos ideológicos acerca de la propia visión del mundo, supuestos que dan lugar a una distinción entre lo esencial y lo accesorio, lo importante y lo trascendente. Lo decisivo aquí es que cualquier concepto de marco de referencia ha de presentarse a los estudiantes como algo más que un marco epistemológico, debiendo incluir también una dimensión axiomática. Además, aislar los hechos de los valores es correr el riesgo de enseñar a los estudiantes cómo abordar el problema de los medios divorciándolos de la cuestión de los fines (Giroux 1990, p. 109).

Por razones como estas, es importante incorporar la justicia social en la formación inicial y continua del profesorado tal como señala Eidson (2015). Agarwal, Taffler & Brown (2011) considera imprescindible investigar los obstáculos que se pueden encontrar los y las jóvenes docentes cuando inician su periplo profesional para incorporar la justicia social a la enseñanza de



las ciencias sociales. Los resultados de esta investigación han de permitir la implementación de estrategias tanto en la formación inicial como en la continua. Se formulan preguntas como las siguientes: ¿Qué concepciones iniciales tiene el profesorado de ciencias sociales sobre el currículo de su área, orientado hacia la justicia social?, ¿qué temas de justicia social incorporan y cómo?, ¿qué impide y qué facilita a los maestros principiantes desarrollar currículos de estudios sociales orientados hacia la justicia social?

La escuela, el aula y la práctica son elementos determinantes en el desarrollo profesional del profesorado. La formación de los docentes de ciencias sociales como intelectuales críticos en el contexto de una práctica reflexiva es, sin duda, uno de los caminos más eficaces para que los futuros docentes den sentido a su propia práctica, la comprendan y valoren.

La educación democrática de la ciudadanía que hoy se necesita para el gobierno de la *polis* se ubica en el enfoque centrado en la justicia social y requiere un profesorado comprometido con la práctica reflexiva y la justicia social. Es un profesorado que deberá, en primer lugar, hacer una lectura crítica de los contenidos sociales, de la historia y de la geografía del currículo oficial para incorporar los problemas sociales relevantes, y sus orígenes, como contenido que incluya a las injusticias sociales y que otorgue protagonismo en la acción social del pasado y del presente a todos los hombres y mujeres. También deberá incluir los problemas de la gente y enseñar a su alumnado cómo se pueden solucionar ahora y aquí y cómo se solucionaron antes y en otras partes del mundo. Requiere un profesorado abierto a las aportaciones de otras disciplinas sociales, como la política, la economía, la antropología o la sociología; y una voluntad de tender hacia la interdisciplinariedad. Ha de ser un firme partidario de una escuela en la que se pueda vivir democráticamente y en la que no existan estudiantes que se sientan marginados o tratados injustamente.



Para ello, sin embargo, deberá partir de sus propias ideas y concepciones sobre la educación y la justicia social, indagando cuáles son sus orígenes y aprendiendo a valorarlas e interpretarlas y, si hay lugar, a cambiarlas. Para ello existen instrumentos que, como el propuesto por el Ministerio de Educación de British Columbia, facilitan la autoevaluación de las representaciones que el profesorado, tanto en práctica como en formación, tiene sobre la diversidad y la justicia social (ver Anexos).

Pero también deberá ser cuidadoso y respetuoso con las ideas, las creencias, los sentimientos y las emociones de su alumnado; son producto de su contexto social y familiar. Los y las docentes han de saber trabajar con ellas y no contra ellas; y saber crear las situaciones que hagan dudar a los y las estudiantes que serán, en definitiva, quienes las cambien, si lo creen conveniente. Por ello, es oportuno no perder de vista reflexiones como las que plantea Duplass (2011, p. 14):

El racismo y el sexismo son creencias antidemocráticas, pero algunos de sus estudiantes pueden venir a la escuela afirmando que han heredado las creencias de sus padres. ¿Cómo puede un maestro reconciliar el conflicto entre los sistemas de creencias familiares y los de una sociedad democrática si son diferentes?

La respuesta no es fácil ni tiene una única solución. En el presente y en el pasado, muy cerca y muy lejos de donde habitamos, tenemos ejemplos muy variados para presentar dilemas al alumnado, hacerles pensar y convencerlos de que ellos son los protagonistas de su futuro. Orientar la brújula de la enseñanza de las ciencias sociales hacia la educación democrática de la ciudadanía y hacia la justicia social es un reto para el profesorado, que supone mirar más hacia el futuro, hacia el tiempo en que serán los auténticos protagonistas del gobierno de la *polis*. Es el sueño y la esperanza en un mundo



mejor, el del amor y de la justicia social, que ni los adultos ni los maestros y las maestras hemos sabido o podido construir.

Anexos

Un conflicto

Bosnia, febrero de 1994

Mi intención era establecer contacto con los hombres y las mujeres de las partes en conflicto, es decir, con musulmanes, serbios y croatas para averiguar las razones de la guerra y de los odios que existen entre ellos. En Sarajevo, la gente no se fiaba de nadie y me costó mucho encontrar a alguien con quien poder hablar. Después de intentarlo con un grupo de hombres mayores y con un matrimonio que estaba arreglando los restos de su casa, pude entrevistarme con dos chicas de unos quince años: Mira y Bokica. Me pareció interesante conocer su punto de vista sobre la guerra, ya que ellas vivían sus consecuencias.

Mira y Bokica son musulmanas. Antes de la guerra estudiaban en la misma escuela y ahora dedican buena parte del día a cuidar de los niños más pequeños de su barrio mientras sus madres buscan alimentos donde sea. Son dos chicas muy simpáticas y muy charlatanas. Me preguntan de dónde vengo y cómo es mi país. Les explico que vengo de Barcelona y que quiero saber por qué están en guerra y qué podemos hacer, desde Cataluña, para ayudarlas.

Mira apenas si sabe por qué hay guerra. Su padre fue movilizado y tuvo que ir al frente. Su madre, sus hermanos y ella misma han pasado mucho frío y mucha hambre. Tiene familiares suyos en otras ciudades pero no sabe cómo se encuentran ni puede comunicarse con ellos. No odia a nadie, pero le da rabia que amigos suyos serbios hayan dejado de saludarla y no quieran hablar con ella. Recuerda con horror algunas escenas vividas, como la matanza en un mercado de Sarajevo este mes de febrero, un lugar donde su madre iba a comprar habitualmente. Aquel día odió a los serbios responsables del ataque porque pensó que habían matado a su madre.



Horas más tarde, cuando la vio regresar, se tranquilizó y se prometió no volver a odiar nunca más.

Bokica tampoco sabe odiar, aunque en la guerra ha perdido a su hermano mayor, a muchos amigos, ha pasado mucho miedo y ha llorado mucho. Cree que los europeos han de ayudarles a poner fin al conflicto, y desea firmemente que vuelva la paz a su ciudad y a su país. Es optimista por naturaleza. Tiene muchas ganas de conocer gente de otros países, y viajar por Europa –quiere venir a Barcelona– cuando la guerra haya acabado y el país vuelva a la normalidad. Cuando explica incidencias de la guerra, los ojos se la amaran de lágrimas, en especial al recordar a aquellos niños y niñas muertos, o heridos, a causa de las bombas antitanques y de las minas personales soterradas en los alrededores de Sarajevo.

Mira y Bokica me presentaron otras chicas y chicos de Sarajevo con quienes pasé la tarde. Me explicaron todo tipo de desgracias, y me hicieron vivir sus miedos y sus ilusiones. Yo les explicaba cosas de Cataluña, de nuestra gente, de nuestras tierras. Antes de oscurecer me cantaron una canción muy bonita que hablaba de sus montañas y de sus valles, del otoño y de la primavera, del amor (Pagès y Santisteban, 1997).

Analizar y valorar una injusticia o un conflicto contemporáneo

La prensa informa a menudo de la existencia de muchas injusticias de todo tipo y del estallido de conflictos latentes en muchas sociedades. Para comprenderlos, analizarlos y valorarlos es conveniente que tengas en cuenta los siguientes pasos:

La prensa informa a menudo de la existencia de muchas injusticias de todo tipo y del estallido de conflictos latentes en muchas sociedades. Para comprenderlos, analizarlos y valorarlos es conveniente que tengas en cuenta los siguientes pasos:



- Seguir la información sobre el conflicto durante varios días y, de ser posible, en distintos medios de comunicación (prensa escrita, radio, televisión,...). Recoger o grabar las noticias más relevantes.
 - Ordenar la información recogida según criterios establecidos con anterioridad (procedencia de la noticia, tipo de trabajo –información, opinión,...-, contenido, etc...).
 - Hacer una ficha con la descripción de su contenido principal y con la referencia del lugar de donde se ha obtenido la información.
 - Determinar el tipo de conflicto y relacionarlo con su contexto político, social, cultural, etc.
 - Averiguar quiénes son los protagonistas.
 - Ubicar geográficamente el conflicto.
 - Averiguar los posibles antecedentes históricos del conflicto.
 - Analizar el problema o los problemas que han ocasionado su estallido y cómo son percibidos por los protagonistas del conflicto.
 - Diferenciar la percepción que tienen los protagonistas o las razones personales por las que participan en el conflicto.
 - Analizar la evolución del conflicto y las fases de su desarrollo.
 - Analizar y valorar las vías de solución que se están poniendo en marcha.
 - Comparar, analizar y valorar las interpretaciones que se realizan desde fuera del conflicto.
 - Pensar vías de solución alternativas, argumentar, debatirlas con otras personas y comunicarlas públicamente.
 - Valorar el conflicto: sus causas, evolución y solución.
- Busca información en la prensa sobre noticias de injusticias que creas que pueden esconder o derivar en conflictos. Haz un seguimiento durante unos días. Después, recorta la información y trabájala siguiendo las pautas anteriores (Pagès, 1997).



2

**CAPÍTULO
DOS**

2. La formación del pensamiento social en la enseñanza de las ciencias sociales

¿Qué entiendo por pensamiento social crítico?
¿Qué habilidades de pensamiento ha de desarrollar un estudiante con pensamiento social crítico?
¿Qué ventajas supone para el aprendizaje la formación del pensamiento social?, ¿por qué?
¿Por qué es importante la formación del pensamiento social en la enseñanza de las ciencias sociales?

Analiza los interrogantes anteriores antes de iniciar la lectura del texto.

Introducción

Las políticas educativas y los propósitos enunciados en las propuestas curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales, generalmente consideran que la finalidad de la enseñanza de estas disciplinas es facilitar a los estudiantes la comprensión del mundo en que viven.

Estudios previos de Galindo, (2005), González (2013) y Gutiérrez y Arana (2014), identifican la discordancia que hay entre las declaraciones docentes sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, las cuales aluden a la formación de pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, mientras que lo observado y analizado en las prácticas educativas de los mismos profesores corresponde a enfoques transmisivos, que fomentan el pensamiento reproductivo y no permiten comprender la complejidad de la realidad humana y social para aprender a convivir en las nuevas formas de ciudadanía del siglo XXI.

En la formación de docentes de ciencias sociales ha predominado la racionalidad positivista, centrada en contenidos curriculares y en prácticas tradicionales, que no favorecen la formación de un profesorado reflexivo, capaz de innovar para enseñar a pensar socialmente la realidad.

La formación de profesores reflexivos, que propongan situaciones educativas para que los estudiantes aprendan lo que significa ser críticos, siéndolo, implica superar obstáculos relacionados con la formación del pensamiento social (Newman, 1991; Pagès, 2004; Pipkin, 2009), entre ellos, replantear los currículos y el uso de libros de texto de ciencias sociales, centrados en información parcializada y descontextualizada para los estudiantes, que confunden información con comprensión del conocimiento e inhiben pensar.

Hoy, hay exceso de información circulante y “crisis de representación” (Pipkin, 2009, p. 16) para leer y comprender la realidad, por la proliferación de mensajes e imágenes contradictorias sobre un mismo hecho o fenómeno social, que requiere otras formas de enseñanza del conocimiento social, para que los estudiantes aprendan a dialogar con la incertidumbre, a dudar, a seleccionar información desde determinadas perspectivas y, a gestionarla hasta convertirla en conocimiento útil para el planteamiento y la solución de problemas de los entornos.



Lo anterior muestra la importancia del pensamiento social en la enseñanza de las ciencias sociales, con prácticas educativas permeadas por procesos cognitivos de orden superior, que aporten a la formación de ciudadanos críticos, comprometidos con la realidad social.

El desarrollo del pensamiento social, como propósito educativo, ayuda al docente a salir de la tradición de los contenidos como finalidad de la enseñanza y a planificar de manera consciente e intencional la actividad pedagógica, en búsqueda de fines más científicos, humanos y sociales (Dewey, 1989), que dan sentido a la función social de la educación en el contexto actual, al relacionar la disciplina con la dimensión política y ética de las ciencias sociales.

Formar el pensamiento social es enseñar al estudiante a analizar críticamente la realidad en que vive (Casas, Barceló, Bosch, Canals, Domenech, Freixnet et al., 2005). Para lograrlo, es preciso cambiar la formación tradicional del profesorado para hacer de las prácticas universitarias, espacios de reflexión y debate sobre los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales, de manera que los docentes en formación, comprendan la complejidad e interdisciplinariedad propias del conocimiento social, así como la importancia de enseñarlo a través del diálogo, el análisis y la reflexión vinculada al estudio de problemas sociales relevantes, en los que está presente la multicausalidad, el relativismo y la intencionalidad (Santisteban, 2011).

- La multicausalidad enseña que este conocimiento no responde a leyes fijas ni cuantificables; son diversas las variables o factores vinculados a los fenómenos o a los acontecimientos sociales. Según Piaget (1985), la causalidad múltiple facilita el aprendizaje del conocimiento social explicativo desde reglas de construcción lógicas, que ayudan a establecer diferencias entre la información relevante y la accesoria, para que los estudiantes construyan las propias explicaciones causales.



En la enseñanza de la explicación multicausal es importante partir de esquemas, mapas u organizadores gráficos (figura 1), para que los estudiantes relacionen las distintas dimensiones implicadas en determinado conocimiento

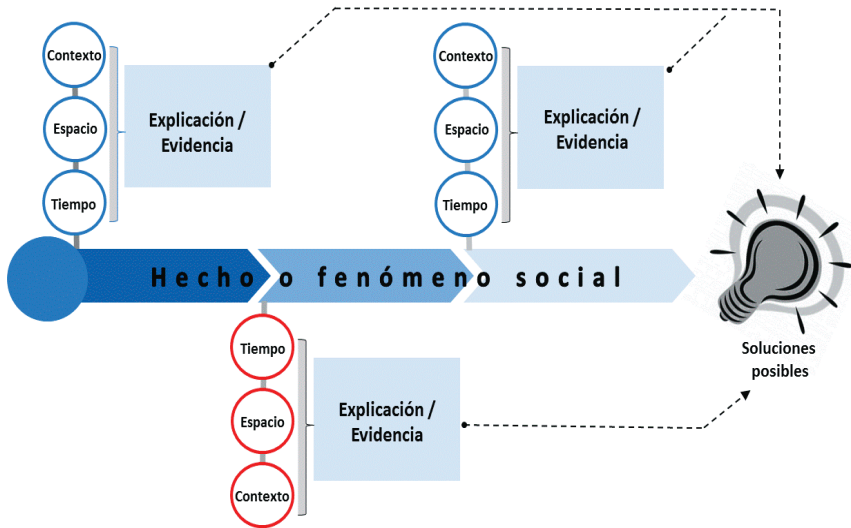
Figura 1. Aspectos a tener en cuenta en la explicación multicausal.



- El relativismo enseña a comprender los factores culturales, temporales y espaciales que muestran el carácter cambiante y diverso del conocimiento social. Se enseña a través del debate sobre puntos de vista diferentes, que ayudan a identificar distintas concepciones o representaciones en la interpretación de la realidad social, las cuales han de ser contrastadas y argumentadas para potenciar la cooperación y el respeto a la diversidad.

Para facilitar la comprensión del relativismo del conocimiento social, es importante enseñar a relacionar los factores que lo constituyen, con el apoyo de esquemas, líneas de tiempo y demás recursos que favorecen la contextualización y la atribución de sentido de este conocimiento en los estudiantes (figura 2).

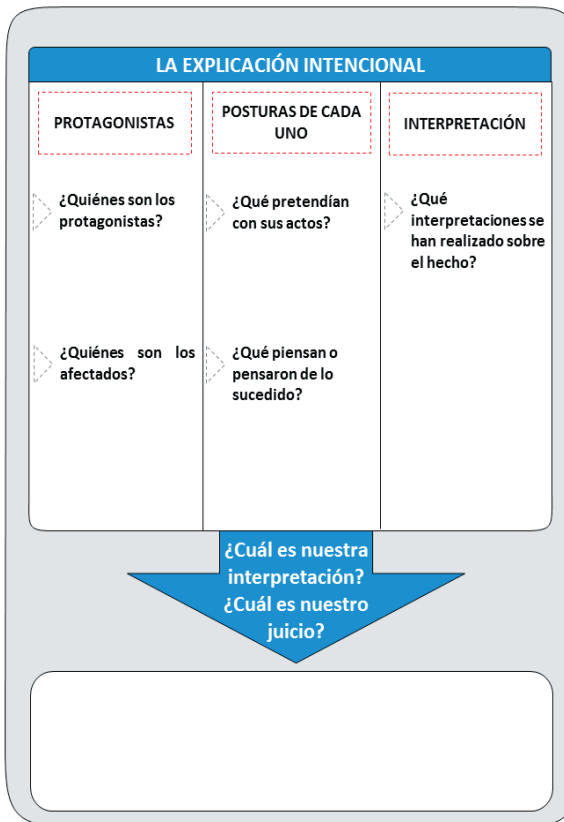
Figura 2. Aspectos a tener en cuenta en la enseñanza del relativismo



- La intencionalidad enseña a hacer juicios e interpretaciones sobre los hechos y fenómenos sociales. Está relacionada con el análisis de causas, consecuencias, vivencias de los afectados, intenciones de los protagonistas, expresión de ideas, contradicciones y relación de lo analizado con experiencias propias o con ejemplos de los contextos, que ayudan a la construcción de juicios y opciones personales, en las que se integra la ética, los valores y la dimensión emocional del conocimiento social.

La explicación intencional se aprende a través de la reflexión que sitúa a los estudiantes en diferentes ángulos, para que razonen y elaboren la propia interpretación intencional (figura 3).

Figura 3. Aspectos a tener en cuenta en la enseñanza de la explicación intencional



Las características del conocimiento social descritas evidencian su carácter interdisciplinar, en el que participan la historia, la sociología, la geografía, la economía, las ciencias políticas, la antropología, la ética, entre otras, que exigen capacidad reflexiva y crítica para su comprensión.

La complejidad e interdisciplinariedad propias del conocimiento social, hacen que su enseñanza deba orientarse desde perspectivas educativas socioculturales o críticas, que partan de problemas sociales relevantes, de cuestiones controvertidas, entre otras estrategias que vinculan el conocimiento

con el contexto de los estudiantes (Pagès y Santisteban, 2011), para que contribuya a la formación de pensamiento social y a la transformación crítica de los profesores, los estudiantes y de la educación en general.

2.1 La formación del pensamiento social en la perspectiva constructivista sociocultural de la educación.

Una de las tradiciones en la enseñanza de las ciencias sociales es la humanista, en la que la educación es un proceso comunicativo, mediante el cual las sociedades comparten y promueven la socialización de cada generación a través de prácticas intencionales y planificadas, para que los estudiantes comprendan del mundo desde perspectivas que contemplen la complejidad en la interpretación de la realidad social (Benejam, 2004).

En la perspectiva humanista, la educación interrelaciona la formación individual con la social, en búsqueda de finalidades sociales y socializadoras. Esto implica reconocer las múltiples y complejas interacciones entre quien enseña y quien aprende, en relación con los contenidos o tareas específicas, que no son independientes del contexto de uso del conocimiento (Pozo y Pérez, 2009).

Es en la interacción con pares o con otros, más expertos, como se logra la apropiación e interiorización de la cultura y sus principales instrumentos, en actividades específicas y guiadas, que ponen en contacto la relación lenguaje-pensamiento (Vigotsky, 1989). Para este autor, el lenguaje determina el desarrollo del pensamiento, por su doble función: comunicativa, en el proceso de apropiación cultural; y cognitiva, en la interiorización consciente y reflexiva del conocimiento, a medida que se construyen significados y se atribuye sentido a lo aprendido.

En la enseñanza del conocimiento escolar, la comunicación está mediada por el lenguaje, que favorece la relación entre el mundo externo (social) y



el mundo interno (psíquico), e implica la puesta en marcha de contenidos curriculares para la comprensión de la realidad y sus posibilidades de acción. En este sentido, en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales hay relación entre el conocimiento social y los procesos cognitivos de orden superior, entre ellos, el pensamiento.

La relación entre pensamiento y conocimiento social contribuye a las finalidades de la educación en ciencias sociales. Para Benejam y Quinquer (2000), Mauri y Valls (2001), Benejam y Pagès (2004) y Santisteban y Pagès (2011), en la enseñanza de las ciencias sociales deben proponerse situaciones didácticas en las que los estudiantes adquieran habilidades y competencias para la toma de decisiones conscientes e informadas en el ejercicio de la ciudadanía.

La formación del pensamiento social ha de “permitir al alumno concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad, desde una perspectiva crítica y participativa” (Pipkin, 2009, p.19).

Para que la enseñanza del conocimiento social contribuya a la formación del pensamiento social, esta debe estar relacionada con las habilidades cognitivolingüísticas implicadas en su aprendizaje (Jorba, 2000; Reif, 2008), de manera que los estudiantes adquieran las herramientas necesarias para la comprensión de la realidad en que están inmersos. Se trata de integrar de manera consciente e intencional el conocimiento y el pensamiento social, porque aprender a describir un fenómeno es diferente desde el punto de vista literario y desde el punto de vista histórico. Asimismo, comprender un hecho social es diferente a identificarlo.

Potenciar en el estudiante habilidades como analizar, justificar, comparar, interpretar, entre otras, le ayuda, por una parte, a apropiarse de manera reflexiva los instrumentos culturales para la comprensión de la realidad y,



por otra parte, a que construya representaciones significativas y nuevos usos del conocimiento, de acuerdo con los contextos y las situaciones a las que se enfrenta.

En este proceso, los docentes deben preguntarse por las habilidades a movilizar para producir un texto descriptivo, uno narrativo, uno explicativo o uno argumentativo, puesto que cada tipo de discurso y de texto están relacionados con los propósitos de enseñanza de los saberes específicos (Jorba, 2000). Por ejemplo, si un profesor pretende que sus estudiantes identifiquen el concepto de sociedad, buscará que describan las propiedades que la caracterizan. Pero si la intencionalidad es la comprensión de lo que es la sociedad, planificará una actividad que permita a los estudiantes describir y analizar las características de la sociedad, diferenciar tipos de sociedades, explicar las características de cada una de ellas e interpretarlas y ubicarse en el tipo de sociedad en que viven.

Según Jorba (2000, p.31), “la adquisición de los contenidos de las áreas curriculares desarrolla las habilidades cognitivolingüísticas que, a su vez, desarrollan las habilidades cognitivas”.

Definir las habilidades cognitivolingüísticas relacionadas con la enseñanza de las ciencias sociales remite a la reflexión sobre los propósitos de la enseñanza de este conocimiento y, con base en estos, se decide el modo de organización discursiva (descriptivo, explicativo, argumentativo,...) que ha de guiar la comunicación en el aula para potenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento (describir, definir, analizar, justificar, argumentar,...) que aportan a la formación del pensamiento social.

Benejan y Quinquer (2000), Casas, Bosch y González (2005), Santisteban y Pagés (2011) y Canals (2007b) consideran que las habilidades cognitivolingüísticas relacionadas con la descripción, la explicación, la



justificación, la interpretación y la argumentación del conocimiento social, ayudan a promover en los estudiantes autonomía en la toma de decisiones relacionadas con la ciudadanía y la democracia.

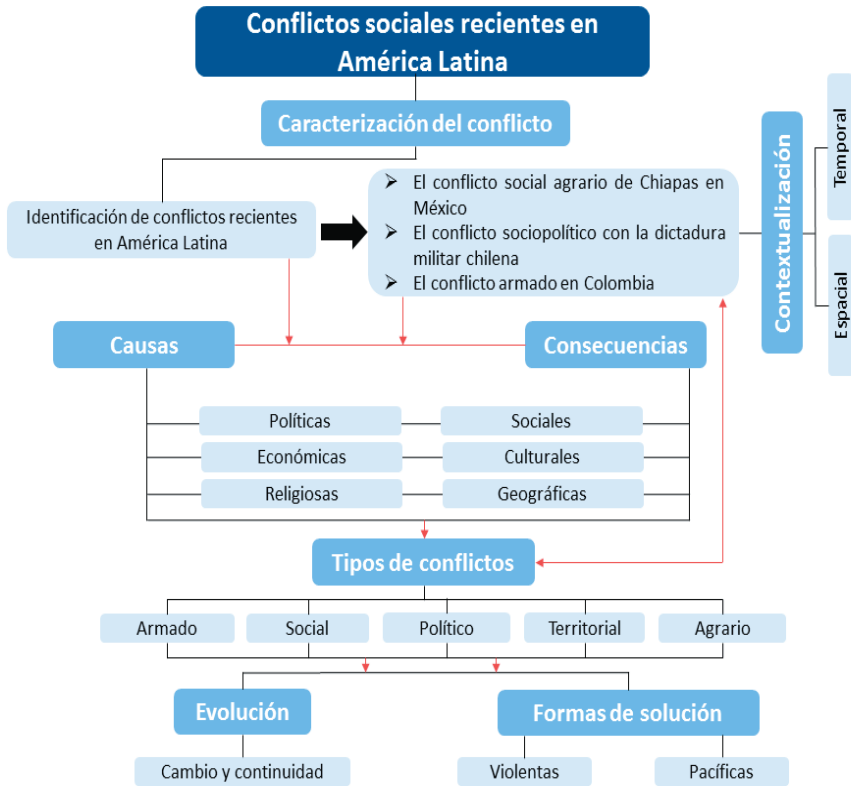
A manera de ejemplo, para explicar la relación de las habilidades cognitivolingüísticas con la enseñanza del conocimiento social, se presenta la experiencia de un profesor de ciencias sociales de grado noveno en la educación básica, quien planea una unidad didáctica sobre conflictos sociales recientes en América Latina, con el propósito de que los estudiantes analicen de manera activa y creativa los conflictos que suceden a nuestro alrededor, para que comprendan la importancia de la resolución pacífica de los conflictos.

Para el cumplimiento del propósito anterior, el docente planifica y desarrolla una unidad didáctica apoyado en casos de conflictos vividos en América Latina (figura 4), de la cual se toman algunos ejemplos para explicar el desarrollo de habilidades como describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar el conocimiento social. La unidad tiene la siguiente secuencia:

- Identificación de casos de conflictos sociales recientes en América Latina (siglo XX),
- Caracterización y contextualización de los conflictos identificados,
- Ubicación territorial y temporal,
- Análisis de las causas y de las consecuencias de los conflictos,
- Identificación y comparación de distintos tipos de conflictos (social, armado, agrario, político, etc.),
- Interpretación de las distintas posiciones de los involucrados en los conflictos,
- Evolución y formas de solución de los conflictos,
- Interpretación argumentada sobre la solución de los conflictos,
- Toma de decisiones reflexivas sobre posibilidades de regulación y solución pacífica de conflictos.



Figura 4. Mapa conceptual para la enseñanza del conflicto



- En la descripción del conocimiento social, se procesa información sobre las propiedades, características y cualidades de fenómenos, objetos o hechos sociales, para dar cuenta de la realidad narrada en forma oral o por escrito. El objetivo es identificar e informar sobre lo esencial del fenómeno, con cierta organización interna, sin establecer lazos o relaciones causales explícitas entre los componentes o variables que lo conforman (Casas et al., 2005).

La descripción responde a cuestiones como: ¿qué es un hecho, fenómeno o concepto social?, ¿cómo es?, ¿dónde pasa?, ¿cuándo pasa?, ¿cómo ocurre?, ¿qué hacen los diferentes implicados?, ¿cómo lo hacen?, ¿quién/quienes

intervienen?, ¿cómo intervienen?, ¿cuántos son?, ¿cómo son?, ¿qué y cómo piensan?, ¿dónde viven?, ¿cómo viven?, ¿qué quieren?, ¿cómo lo quieren?, entre otras (tabla 1).

Tabla 1. Proceso para enseñar a describir hechos o fenómenos sociales

DESCRIBIR
<ul style="list-style-type: none">• Observar e identificar situaciones, fenómenos y hechos sociales.• Procesar información para saber el qué, cómo, cuándo, entre otras características de los hechos, fenómenos, situaciones o actuaciones.• Identificar las cualidades o características más importantes de los hechos o fenómenos observados, saberlos jerarquizar y comunicar correctamente.• Informar de manera oral y/o por escrito sobre las cualidades, propiedades, hechos, acciones, objetos o fenómenos sociales observados y analizados, sin establecer relaciones causales explícitas.

Adaptado de Casas et al. (2005)

En el ejemplo sobre la enseñanza de los conflictos sociales recientes en América Latina, una actividad planteada por el profesor es la siguiente:

-
- Busca en la prensa escrita o en internet ejemplos de conflictos recientes en América Latina, ubícalos en una línea de tiempo y en el mapa de la región.
 - Haz una lista de los problemas por los cuales se desencadenaron los conflictos y organízala por aspectos o factores comunes.
 - Identifica los grupos o las partes implicadas en cada uno de los conflictos.



- Compara las semejanzas y las diferencias entre los conflictos seleccionados.
 - Identifica en cada caso analizado ¿qué tipo de conflicto es, por qué?
 - Busca situaciones similares a las de los casos, en tu comunidad,
 - Identifica lo común y lo diferente con estos conflictos.
 - Comparte el ejercicio con los compañeros para debatir y seleccionar, de común acuerdo, los conflictos vividos en América Latina que el grupo considere más importantes para estudiar y profundizar. Justificar la decisión.
-

- En la explicación del conocimiento social, se relaciona la información para entender las causas y consecuencias de los hechos, fenómenos, comportamientos o problemas sociales. El objetivo es analizar y explicitar el porqué de los hechos, situaciones o fenómenos, para comprenderlos. La explicación constituye el primer paso para convertir la información en conocimiento.

Cuanto más amplia sea la capacidad de registrar la información, más posibilidades para el análisis y la comprensión, porque habrá más elementos para relacionar y profundizar en el hecho o fenómeno social estudiado (Casas et al., 2005).

La explicación responde al por qué en cada uno de los interrogantes planteados en la descripción: ¿por qué pasa?, ¿por qué es así?, ¿por qué lo hacen?, ¿por qué piensan eso?, ¿por qué viven aquí y así?, ¿por qué lo quieren?, entre otros factores relacionados con la multicausalidad y la intencionalidad (tabla 2).



Tabla 2. Proceso para enseñar a explicar hechos o fenómenos sociales

EXPLICAR
<ul style="list-style-type: none">• Identificar las causas del hecho o fenómeno social: el porqué ocurre• Identificar motivaciones o intencionalidades en los distintos tipos de participantes: ¿qué quiere decir?, ¿qué dijo?, ¿para qué?• Identificar las consecuencias: ¿para qué lo dijo?, ¿para qué lo hizo?• Relacionar las causas y las consecuencias.• Aprender a ponerse en el lugar de los otros, para entender realmente las causas y las consecuencias de los hechos sociales (empatía).

Adaptado de Casas et al. (2005)

En el ejemplo sobre la enseñanza de los conflictos sociales recientes en América Latina, el profesor solicita a los estudiantes:

- Analizar las razones por las que han sucedido los conflictos identificados.
- Identificar y analizar las consecuencias de estos conflictos para las comunidades donde han ocurrido.
- Clasificar los conflictos seleccionados, teniendo en cuenta las causas que los ocasionaron.

• En la justificación del conocimiento social, se busca entender el porqué de los fenómenos o hechos sociales identificados en la explicación. Esta implica analizar con razones o argumentos la validez de una tesis para hacerla comprensible y poder defenderla (Casas et al., 2005).



El objetivo de la justificación es profundizar y encontrar razones que sobrepasan la explicación, para modificar el valor epistemológico del conocimiento. Justificar es dar razones políticas, culturales, sociales, económicas, entre otras, vinculadas con argumentos de orden científico, que aportan a la comprensión del hecho o fenómeno social analizado.

- Comparar y contrastar las diferentes situaciones y problemas que han desencadenado los conflictos analizados (figura 5).
 - Buscar relaciones entre los problemas que provocaron las distintas crisis.
 - Explicar las razones por las que se desencadenaron los conflictos.
-

- En la interpretación del conocimiento social, se busca que el estudiante plantee puntos de vista relacionados con intenciones, circunstancias y con la época en que ocurren los hechos o fenómenos sociales, para que construya una visión propia de la realidad social apoyada en razones científicas. En esta, es importante considerar razones científicas e ideológicas para que el estudiante asuma posiciones razonadas ante los problemas, hechos o fenómenos sociales (Casas et al., 2005).



Figura 5. Ejemplo para la sistematización de la comparación de los factores desencadenantes de los diferentes conflictos

Factores por los que se producen los conflictos	Conflicto 1	Conflicto 2	Conflicto 3	Relaciones entre los problemas
Sociales				
Económicos				
Culturales				
Políticos				
Geográficos				

El objetivo de la interpretación es la toma de posición personal respecto a situaciones, fenómenos o problemas sociales, que ayudan al estudiante a pensar y proponer diferentes alternativas para la comprensión de la realidad, el “cómo podría ser”.

Responde a los siguientes interrogantes: ¿cómo lo harías?, ¿cómo podría ser?, ¿qué razones avalan tu postura?, ¿qué puedo hacer para que sea como me gustaría?, entre otras, que ayudan a construir significados para la toma de decisiones y la búsqueda de acciones alternativas respecto a fenómenos, situaciones y actuaciones propias de la realidad social (tabla 3).

Tabla 3. Proceso para enseñar a interpretar hechos, fenómenos o problemas sociales

INTERPRETAR
<ul style="list-style-type: none">• Aportar textos, documentos o datos con puntos de vista diferentes para la reflexión y confrontación de distintas explicaciones de los hechos, fenómenos o problemas sociales.• Leer, dialogar y debatir en grupo(s) sobre los distintos puntos de vista del hecho, problema o fenómeno social analizado.• Diferenciar hechos, opiniones y sesgos en las fuentes, para juzgar la validez, la confianza y distinguir la información relevante de la irrelevante.• Distinguir entre hechos y juicios de valor, entre lo fundamental y lo incidental en la identificación del problema o tema central.• Elaborar justificaciones del hecho, problema o fenómeno social con razones o argumentos producidos por convicciones personales o por compromiso individual.• Aportar ideas o propuestas para la solución o regulación de conflictos o problemas sociales, apoyadas en razonamientos científicos, pero también desde posiciones ideológicas.• Expresar una visión o posición personal a partir de razones que justifiquen un cambio posible y deseable para mejorar el futuro.

Adaptado de Casas et al. (2005)

Según Pagès y Santisteban (2009), el uso de fuentes históricas primarias en la interpretación, permite:

- Presentar el conocimiento social como conocimiento discutible, relativo y cambiante.

- Introducir aspectos de la vida cotidiana de las personas para vincularlo con el componente actitudinal, valorativo y emocional del conocimiento social.
 - Conocer la historia cercana y relacionarla con otras historias.
 - Aumentar la motivación del estudiante por el conocimiento social.
 - Cuestionar la interpretación propia con otros conceptos o con posturas de los libros de texto sobre el conocimiento social.
 - Poner al estudiante en contacto con el pasado, para que analice el presente y las posibilidades del futuro.
 - Fomentar el protagonismo y la autonomía del estudiante en el análisis y la comprensión de la realidad social.
 - Realizar actividades académicas diferentes a las habituales del aula de ciencias sociales, que ponen en contacto al estudiante con archivos, museos, aplicaciones electrónicas, bases de datos, entre otros.
-

En la unidad didáctica sobre conflictos sociales recientes en Latinoamérica, el profesor propone a los estudiantes la siguiente actividad, apoyado en el caso de la dictadura militar chilena (figura 6):

- Lee los titulares de cada uno de los periódicos, contesta las siguientes preguntas y compártelas con tus compañeros de grupo.
- ¿Cómo valoran el conflicto chileno y a sus protagonistas los distintos periódicos?
- ¿Qué expresión del conflicto presenta cada uno de los titulares sobre la situación vivida en Chile, en septiembre de 1973?



Figura 6. Ejemplo para la enseñanza de la interpretación del conocimiento social tomado del caso de la dictadura militar chilena



Adaptado de: Museo de la memoria y los derechos humanos (2015)

- ¿Qué sistema político había en Chile antes y después de septiembre de 1973?
- Identifica las principales características de ambos tipos de sistemas políticos.

- Ingresa a la página web del museo de la memoria histórica de Santiago de Chile y busca testimonios de la situación vivida en 1973, desde los distintos protagonistas; analízalos y responde:

Museo de la Memoria y los Derechos Humanos Santiago de Chile

<https://www.museodelamemoria.cl/>



- ¿Quiénes estuvieron involucrados en este conflicto?
- ¿Cómo analizan el conflicto los distintos protagonistas?
- ¿Qué argumentos utilizan y en qué se fundamentan para valorar el conflicto?
- ¿Conoces situaciones similares a la chilena? En caso afirmativo, descríbelas, busca lo común y lo diferente de estos conflictos.
- En el imaginario de qué hubieras vivido en Chile en ese momento del conflicto, ¿cómo crees que te hubieras sentido y por qué?

Después de leer y analizar el conflicto chileno, elabora y argumenta tu propia interpretación sobre él. Compárala con las interpretaciones de tus compañeros.

- La argumentación del conocimiento social le permite al estudiante confrontar las propias interpretaciones o las de determinadas personas o autores con interpretaciones diferentes, para poner a prueba el conocimiento y comprender la complejidad del mundo social (Canals, 2007a; Casas et al., 2005).

Argumentar es dar razones o explicaciones desde distintas cosmovisiones del mundo, que implican aprender a escuchar, negociar o defender posiciones

con coherencia y desde actitudes democráticas, que tienen en cuenta lo científico, lo personal y lo moral.

El objetivo es hacer consciente al estudiante de la importancia de modificar de manera intencional, participativa y democrática, afirmaciones o interpretaciones propias o las de los interlocutores, mediante el debate y la persuasión basada en argumentos pertinentes y rigurosos, para que comprenda que un mismo problema, hecho o situación, puede ser resuelto o interpretado de maneras diferentes y válidas para quienes las defienden.

Un objetivo de la educación es enseñar al estudiante a participar activamente en la vida social y, para ello, esta ha de aportarle desde la infancia, herramientas de pensamiento y una red de conocimientos rica y bien conectada, para que pueda construir representaciones sociales del mundo que lo rodea (Canals, 2007). En el cumplimiento de este objetivo, el discurso argumentativo es muy potente si el estudiante aprende a construir textos de este tipo, con estructuras adecuadas y coherentes (tabla 4).

Tabla 4. Proceso para enseñar a argumentar sobre hechos, fenómenos o problemas sociales

ARGUMENTAR
<ul style="list-style-type: none"> • Proponer temas o ideas que expresen distintas posiciones o puntos de vista, para suscitar el debate sobre un hecho o fenómeno social. • Presentar diferentes opiniones, posiciones o ideas sobre el mismo hecho, problema o fenómeno social, que tengan diversos puntos de vista. • Fomentar el diálogo sobre el fenómeno o hecho a debatir, para situar el tema y la problemática que plantea. • Promover el debate con distintas posiciones en favor o en contra de cada punto de vista, que permita rebatir con razones y argumentos fuertes y consistentes al interlocutor, para buscar convencerlo*.



- Aunque convencer al interlocutor es uno de los objetivos de la argumentación, en ocasiones sirve para contraponer diferentes opiniones, interpretaciones o posiciones y poder encontrar puntos de coincidencia o soluciones consensuadas.
- Elaborar síntesis con la idea principal o la tesis.
- Vincular al debate y la argumentación de la idea principal o tesis, el compromiso con el componente político y ético del conocimiento social, donde los estudiantes valoren el pasado, lo comparen y lo relacionen con el presente, para que puedan implicarse personalmente e imaginar futuros posibles, probables y deseables en la evolución y regulación de los problemas sociales actuales.

Adaptado de Canals (2007)

Aunque argumentar es intervenir sobre las opiniones, las actitudes y los comportamientos de un interlocutor, con la finalidad de convencer, se pueden considerar cuatro opciones para ayudar al estudiante a comprender la complejidad, la intencionalidad y el relativismo del conocimiento social (Casas et al., 2005; Pagès, 2004):

- a). Afirmar tesis o argumentos.
- b). Justificar el punto de vista que se pretende defender.
- c). Rechazar otros puntos de vista posibles.
- d). Ceder en ciertos puntos para defender mejor el punto de vista propio.

En el ejemplo sobre la enseñanza de los conflictos sociales recientes en América Latina, el profesor plantea la siguiente situación, tomada del caso del conflicto armado de Colombia.



Colombia ha vivido un proceso de violencia y confrontación de distintos actores sociales desde la década de 1960 y, uno de los protagonistas más violentos han sido las FARC, que son un grupo guerrillero con el que el gobierno nacional quiere dialogar y buscar un acuerdo de paz.

Lee los textos adjuntos e identifica los distintos protagonistas y/o sectores sociales que están a favor o en contra del diálogo propuesto por el gobierno.

Involucrados	Opiniones sobre los diálogos de paz entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC
<p>El presidente de Colombia</p>	<p><i>“Han sido cuatro años muy complicados, pero el acuerdo va a cambiar la historia de Colombia. Ahora, esto ha sido difícil, sin embargo, construir la paz va a ser aún más complicado”</i> (Presidente Juan Manuel Santos). Periódico <i>El País</i>. Juan Manuel Santos: “Una justicia perfecta no permite la paz”. Publicado el 04 de septiembre de 2016. Disponible en https://elpais.com/internacional/2016/09/03/colombia/1472916991_531673.html?rel=mas</p>
<p>Un ex presidente de Colombia</p>	<p><i>“El narcotráfico ha sido promotor del terrorismo y las Farc, son el cartel de cocaína más grande del mundo, son delincuentes y se está confundiendo este delito con lo político. Los delincuentes de esta organización no tendrán sanción doméstica, tampoco extradición y se les concederá el beneficio de elegibilidad política”</i>. Álvaro Uribe V. Revista <i>Semana</i>, 26 de septiembre de 2016. Disponible en: http://www.semana.com/nacion/articulo/declaraciones-de-alvaro-uribe-sobre-la-firma-de-la-paz-entre-el-gobierno-y-las-farc/495653</p>

Alcalde de un municipio con campamentos guerrilleros	<p>El alcalde de San Vicente del Caguán expresa: <i>“Construir la paz desde las víctimas es algo fundamental. Eso garantiza el éxito de lo que viene después, porque una paz sin reconciliación es una amenaza permanente”</i>.</p> <p><i>El Espectador</i>. El papel de las víctimas en la mesa de negociación (2016). En: http://www.elespectador.com/noticias/politica/el-papel-de-victimas-mesa-de-negociacion-articulo-650936</p>
Un militar	<p><i>“Negociar de tú a tú afecta la moral no solo del Ejército sino de todos los colombianos”</i></p> <p>Harold Bedoya, excomandante del Ejército. Críticos del proceso de paz...no es solo Uribe. 15 de septiembre de 2012.</p> <p>Disponible en http://www.semana.com/nacion/articulo/criticos-del-proceso-paz-no-solo-uribe/264797-3)</p>
Un estudiante	<p><i>“Pienso que hay que implantar un modelo que sea realmente incluyente, en el que los desmovilizados puedan participar activamente en la vida política y acceder a las universidades”</i> (Estudiante de sociología y miembro activo del movimiento Marcha Patriótica).</p> <p>Jóvenes opinan acerca del proceso de paz. Universidad del Rosario, 2013. Disponible en http://www.urosario.edu.co/Plaza-Capital/POLITICA/Lo-que-opinan-los-jovenes-sobre-del-proceso-de-paz/</p>



Guerrillero	<p>“Sin perjuicio de la materialización de los derechos de las víctimas del conflicto, buena parte de los mayores esfuerzos de la sociedad colombiana deberá encauzarse al impulso de un proceso constituyente abierto y al diseño de un nuevo contrato social” (Comandante guerrillero Pastor Alape).</p> <p>Periódico <i>El Espectador</i>, 25 de febrero de 2015. Disponible en http://www.elespectador.com/noticias/paz/gobierno-y-farc-retoman-dialogos-de-paz-cuba-articulo-546131</p>
Campesinos	<p>“El diálogo de paz me da miedo. ¿Qué va a pasar si vienen a arrancar todo? [refiriéndose a los cultivos de coca] ¿Cómo vamos a vivir?” (párr. 5)</p> <p>Una erradicación brusca de los cultivos de coca generaría “una descomposición social”. “El objetivo del Gobierno es desplazarnos para que vengan las transnacionales”. En la zona, hay muchos rumores sobre la posibilidad de una erradicación total de los cultivos y ahora las FARC los protegen. (párr. 7)</p> <p>Revista <i>Semana</i> (2014). En: http://www.semana.com/nacion/articulo/la-coca-la-paz-dilema-de-los-campesinos/369706-3</p>



Campesinos	<p>Soy optimista. Una cosa es vivir en la ciudad y decir que la única manera de acabar con el conflicto sea con las armas. Pero la otra Colombia– aquella que vive la guerra en sus territorios– se enfrenta con otra realidad, un fuego cruzado, por eso nosotros creemos que <i>es mejor negociar</i>. La única manera de acabar con el conflicto es a través del diálogo y la negociación”.</p> <p>Las dos orillas (2015). En: https://www.las2orillas.co/constructor-de-paz-local-opina-sobre-los-dialogos-con-las-farc/</p>
Líder de una comunidad indígena	<p>“Queremos que se dialogue con los que somos víctimas de la guerra en el territorio. Además, porque tenemos unos derechos especiales en temas como la tierra, el territorio, la gobernabilidad. No queremos que negocien a nombre de nosotros”. Líder del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).</p> <p><i>El Espectador</i> (2012). En: http://www.elespectador.com/noticias/paz/propuestas-de-paz-de-los-indigenas-articulo-392520</p>

- Identifica y explica los motivos personales y las razones que da cada uno de los protagonistas de los relatos para aprobar o desaprobado el diálogo del gobierno con el grupo guerrillero.



Protagonistas	Motivos personales	Razones objetivas para apoyar o desaprobar el diálogo gobierno-guerrilla	
		De aprobación	De desaprobación
El gobierno actual			
El gobierno anterior			
Militares			
Víctimas			
Miembro de la guerrilla			
Los campesinos			
Comunidades indígenas			
La sociedad civil			

- De acuerdo con las opiniones y expresiones de los distintos protagonistas: ¿cuál es la razón(es) por la(s) que el gobierno quiere dialogar con el grupo guerrillero?
- Identifica las razones por las que consideras que es importante apoyar o no, el diálogo entre el gobierno y el grupo guerrillero.
- Busca un compañero que tenga razones diferentes a las que tú propones, para hacer un debate donde cada uno trate de persuadir con argumentos sobre la conveniencia de apoyar o no apoyar el diálogo entre el gobierno y la guerrilla colombiana.

- De los argumentos presentados por los compañeros y los esgrimidos por los diferentes protagonistas, ¿cuáles te parecen más convincentes?, ¿por qué?
 - Después del debate y el análisis sobre la conveniencia o la inconformidad sobre el diálogo entre el gobierno colombiano y la guerrilla, elabora un texto con el que busques convencer al grupo de la posición que asumes finalmente sobre el tema.
-

En la formación del pensamiento social, el debate y la argumentación deben vincularse con el componente político y ético del conocimiento social, para que los estudiantes comprendan la importancia del pasado en el análisis de los problemas, hechos o fenómenos actuales, y que puedan implicarse de manera personal, con imaginación y creatividad, en las posibilidades del futuro.

La comprensión de la realidad social va más allá de la explicación de los conceptos o fenómenos sociales; conlleva la demostración con evidencias, ejemplos y distintas acciones que superan la conceptualización e implican la ubicación del concepto en la vida cotidiana del estudiante, a través de analogías, ejemplos, hipótesis o propuestas, que expresan capacidad de hacer usos innovadores y flexibles del conocimiento en el futuro (Perkins, 1999).

La comprensión del conocimiento social es la base para la toma de decisiones reflexivas e informadas sobre las cuestiones sociales del mundo contemporáneo. Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallie (2017) consideran que en la toma de decisiones el estudiante aprende a resolver las diferencias a través del diálogo y la negociación (tabla 5).



Tabla 5. Proceso para enseñar la toma decisiones informadas sobre hechos, fenómenos o problemas sociales

TOMA DE DECISIONES INFORMADAS
<ul style="list-style-type: none">• Hacer una lluvia de ideas con opciones viables para la solución del problema o situación analizada.• Seleccionar las opciones más viables.• Analizar las consecuencias que puede tener cada una de las opciones seleccionadas.• Identificar los pros y los contras a corto y largo plazo, en caso de elegir cada una de las opciones seleccionadas.• Elegir la opción que se considera más viable, de acuerdo con el análisis realizado.• Planificar lo que se puede hacer en el futuro en una situación o caso similar al analizado.


Adaptado de Swartz et al. (2017)


Para dar continuidad al ejemplo con el caso del conflicto armado en Colombia y los diálogos del gobierno con un grupo guerrillero, el profesor propone la siguiente actividad.


El resultado de los diálogos entre el gobierno colombiano y el grupo guerrillero fue un acuerdo de paz entre las partes, después de 5 años de negociación (2012-2016), el cual debía ser refrendado por el pueblo a través de un mecanismo de participación ciudadana, según el siguiente concepto de la Corte Constitucional colombiana.




- En tu opinión, ¿qué argumentos utilizan para apoyar sus análisis de lo ocurrido?
- ¿Qué opiniones y análisis te parecen más convincentes y por qué?
- Comparte tu reflexión con el grupo.

Fuentes de información	Análisis de los resultados del plebiscito realizado en Colombia sobre el acuerdo de paz (2016)	
	Razones por las que perdió el Sí	Razones por las que ganó el NO
<p>Periodismo escrito</p> 	<p>Debate político débil. En los ámbitos familiares, laborales, estudiantiles, académicos y de otra índole, pesaron más las posiciones y argumentos emotivos que los racionales.</p>	<p>--Hay odio y desconfianza visceral hacia las Farc, por 52 años de violencia con miles de muertos y una parte de colombianos le ‘cobró’ a la guerrilla todo el daño causado.</p> <p>-El expresidente Uribe es el hombre anti-Farc en el país y al situar su campaña en este campo, le ganó al Gobierno.</p>
	<p>Fuente: El Nuevo Siglo (2016). ¿Por qué perdió el Sí? y ¿por qué ganó el No? Disponible en: http://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/10-2016-por-que-perdio-el-si-y-por-que-gano-el-no</p>	

Academia	
 <p data-bbox="224 772 385 887"><i>La paz en foco, análisis pos plebiscito</i></p>	<p data-bbox="432 313 700 1125"> “Hay un problema general bastante grave, y es el desconocimiento de los colombianos de los acuerdos [...] se falló mucho en la comunicación institucional, en la comunicación gubernamental de los acuerdos, fueron deficientemente utilizados los medios públicos estatales. Profesor del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales IEPRI. Universidad Nacional de Colombia”. </p> <p data-bbox="715 292 1024 1143"> El NO invocó básicamente una serie de argumentos profundamente conservadores en la sociedad colombiana y los trató de fusionar para decir que el que votaba por el acuerdo estaba contra la familia, en que los jóvenes se convertirían en LGTBI en los colegios, que se iba a acabar la propiedad privada, que se iban a acabar las pensiones... una serie de elementos que le preocupan a la gente. Hubo mentiras y verdades a medias Profesor del Departamento de Ciencia Política de la Universidad Nacional y director de CORES. </p>
<p data-bbox="471 1289 1024 1391"> UNTelevisión (2016). La paz en foco, análisis pos plebiscito. Disponible en: http://untelevision.unal.edu.co/detalle/cat/la-paz-en-foco/article/analisis-pos-plebiscito.html#.WHkK9nIDdqg_blogger </p>	


Campaña política	
 <p><i>“El No ha sido la campaña más barata y más efectiva de la historia”</i></p>	<p>La campaña del Sí fue basada en la esperanza de un nuevo país, ¿cuál fue el mensaje de ustedes?</p> <p>“La indignación. Estábamos buscando que la gente saliera a votar verraca”.</p> <p>“Descubrimos el poder viral de las redes sociales. Por ejemplo, en una visita a Apartadó, Antioquia, un concejal me pasó una imagen de Santos y ‘Timochenko’ con un mensaje de por qué se le iba a dar dinero a los guerrilleros si el país estaba en la olla. Yo la publiqué en mi Facebook y al sábado pasado tenía 130.000 compartidos con un alcance de seis millones de personas”.</p> <p>La estrategia fue centrar el mensaje en la indignación. Por ejemplo: en emisoras de estratos medios y altos nos basamos en la no impunidad, la elegibilidad y la reforma tributaria, mientras en las emisoras de estratos bajos nos enfocamos en la pérdida de los subsidios.</p>
<p>Fuente: La república. (2016). El No ha sido la campaña más barata y más efectiva de la historia. Disponible en: https://www.larepublica.co/asuntos-legales/actualidad/el-no-ha-sido-la-campana-mas-barata-y-mas-efectiva-de-la-historia-2427891</p>	



Televisión	
 <p data-bbox="209 672 404 742"><i>¿Por qué ganó el NO en Colombia?</i></p>	<p data-bbox="430 266 652 790">“La campaña del SÍ resultó dispersa porque no unificaron su mensaje. El factor tiempo también fue determinante para la amplia difusión de los acuerdos de paz discutidos en La Habana (Cuba) durante cuatro años” (párr. 14).</p> <p data-bbox="662 266 1024 790">“La campaña del NO siguió los lineamientos del uribismo, es decir, sus defensores enfocaron la votación en las FARC-EP y no en la paz.” (párr. 14). “Los promotores del No aprovecharon la poca popularidad del presidente y transformaron el plebiscito en una votación contra Juan Manuel Santos, quien fue tildado como ‘débil’ ante las FARC-EP” (párr. 15).</p>
<p data-bbox="471 862 1024 963">Fuente: Tele sur (2016). ¿Por qué ganó el No en el plebiscito de Colombia? Disponible en: https://www.telesurtv.net/news/Por-que-gano-el-No-en-el-plebiscito-de-Colombia-20161003-0054.html</p>	

<p>Analista político internacional</p>		
<div data-bbox="282 689 398 837" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="262 853 420 1007"><i>El plebiscito en Colombia: una oportunidad perdida.</i></p>	<p data-bbox="467 407 669 437">Algunas hipótesis:</p> <p data-bbox="467 448 795 1054">La baja credibilidad que tienen en Colombia las instituciones políticas, corroídas desde largo tiempo por la tradición oligárquica, la penetración del narcotráfico y el papel del paramilitarismo. Este déficit de credibilidad se expresa en una retracción del electorado. “La debilidad del esfuerzo educativo hecho por el gobierno colombiano para explicar los acuerdos y sus positivas consecuencias para el futuro del país”.</p>	<p data-bbox="810 278 1060 1054">“Persuasiva resultó la campaña de terror” orquestada por la derecha, que en sus ominosas caricaturas presentaba a Timochenko investido con la banda presidencial y presto a imponer la dictadura de los “terroristas” sobre una población indefensa y sumida en la ignorancia, que encontró en el voto por el NO el antídoto necesario para conjurar tan pavorosa amenaza”.</p> <p data-bbox="810 1065 1060 1174">Dr. en Ciencia política de la Universidad de Harvard.</p>
<p data-bbox="505 1266 1060 1365">Fuente: El resumen. (2016) el plebiscito en Colombia: una oportunidad perdida. Disponible en: http://www.resumenlatinoamericano.org/2016/10/03/el-plebiscito-en-colombia-una-oportunidad-perdida/</p>		



Organización Civil		
<p data-bbox="219 624 393 818"><i>Plebiscito 2016: análisis territorializado de los resultados electorales</i></p>  <p data-bbox="199 1118 413 1351"><i>Mapa de la Registraduría. Las zonas en naranja muestran el no y las que están en verde, el sí.</i></p>	<p data-bbox="429 257 759 437">La periferia geográfica e institucional votó por el SÍ masivamente. Los territorios más afectados por el conflicto armado históricamente.</p> <p data-bbox="429 448 759 513">-Las víctimas y la población en Riesgo:</p> <p data-bbox="429 523 759 631">-De los 200 municipios que concentran el 72% de las víctimas del país, en 136 ganó el SÍ.</p> <p data-bbox="429 642 759 822">-En los departamentos de Bolívar, Cauca, Chocó, Guainía, Putumayo y San Andrés. Lo mismo que en todos los municipios de las costas Pacífica y Atlántica.</p> <p data-bbox="429 832 759 975">-En los municipios donde más del 50% de la población es indígena y/o afrodescendiente, ganó el sí por más de 72%.</p> <p data-bbox="429 986 759 1247">-Las poblaciones históricamente abandonadas por el Estado en las fronteras internacionales, a excepción de cuatro (4) municipios de frontera, en los otros cerca de 50 municipios con pasos fronterizos, ganó el sí masivamente.</p> <p data-bbox="429 1257 759 1400">En la mayoría de departamentos de Colombia; sin embargo, estos departamentos tienen menor cantidad de población.</p>	<p data-bbox="772 275 967 303">¿Dónde ganó el NO?</p> <p data-bbox="772 313 1021 518">El NO ganó a nivel nacional, y en 13 de los 34 departamentos del país donde hay una mayor concentración de población:</p> <p data-bbox="772 529 1021 839">-En la zona cafetera, a excepción de los municipios que limitan con Chocó, como Pueblo Rico – municipio fuertemente afectado por el conflicto armado, en particular, el territorio ancestral del pueblo Embera.</p> <p data-bbox="772 850 1021 1271">-En Antioquia, las regiones más afectadas por el conflicto armado reciente, es decir, el Urabá Antioqueño y el Bajo Cauca (que colinda con el Nudo de Paramillo), votaron SÍ. Particularmente, los municipios en los que ganó el NO fueron los del nordeste antioqueño y el Magdalena Medio.</p> <p data-bbox="772 1282 1021 1381">En Tolima, Cundinamarca y Huila el NO en promedio obtuvo el 52% de los votos.</p>
<p data-bbox="471 1448 1021 1548">Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. (2016). <i>Plebiscito 2016: análisis territorializado de los resultados electorales</i>. http://www.codhes.org/~codhes/images/CODHES_plebiscito_1.pdf</p>		



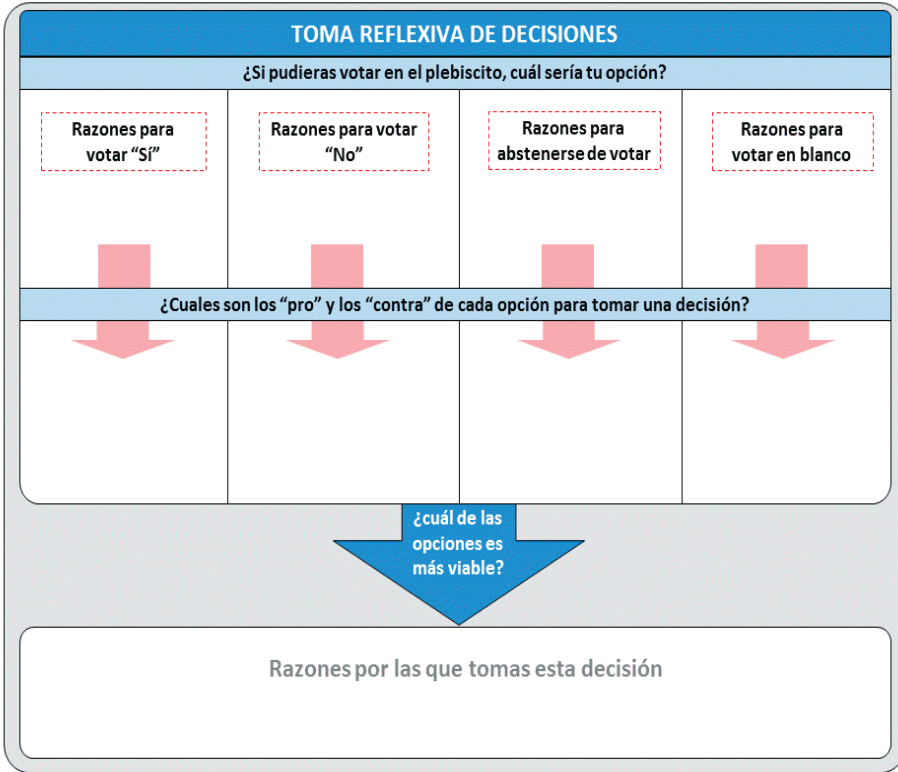
- Si pudieras votar por el plebiscito, ¿cuál sería tu opción?, ¿por qué? Haz un esquema o cuadro donde expliques las razones por las que tomas la decisión. Compártelo con tus compañeros (ejemplo: figura 7).

En esencia, enseñar a analizar, explicar, justificar, interpretar, argumentar hechos, fenómenos o problemas relacionados con el conocimiento social, facilita la comprensión de la complejidad de la realidad social y la adquisición de herramientas para que los estudiantes tomen decisiones conscientes e informadas en la vida ciudadana y democrática.

La interrelación de las anteriores habilidades de pensamiento con el conocimiento social facilita el análisis y la comprensión de la multicausalidad, el relativismo y la explicación intencional, que son características inherentes en la formación del pensamiento social y creativo en los estudiantes, como ciudadanos críticos e innovadores, comprometidos con la búsqueda de alternativas para la construcción de otros mundos posibles.



Figura 7. Ejemplo con esquema para la toma de decisiones informadas en el caso del conflicto colombiano



2.2. Prácticas educativas para la formación del pensamiento social

La práctica educativa es una actividad intencional, regida por finalidades que llevan consigo supuestos y creencias sobre la naturaleza de la educación (Carr, 1996). En las pedagogías críticas y constructivistas, la educación es una práctica social soportada en teorías, representaciones sobre el conocimiento, valores y principios éticos, que no disocian teoría y práctica, porque se trata de una actividad reflexiva, abierta e indeterminada de la acción humana.

En las prácticas educativas se reflejan los propósitos que guían la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento escolar. En las perspectivas humanistas y críticas de la enseñanza de las ciencias sociales, los propósitos orientadores de las prácticas educativas son la comprensión, por parte del estudiante, de la complejidad de la realidad en que está inmerso, además de la adquisición de habilidades y competencias para solucionar problemas de dicha realidad.

Para el cumplimiento de los propósitos anteriores, es necesario el despliegue de prácticas educativas reflexivas, que promuevan la formación de estudiantes críticos que comprendan la realidad y aprendan a usar activamente el conocimiento social en los distintos ámbitos de la vida (Perkins, 1999). Para el autor anterior, este tipo de prácticas tiene los siguientes requisitos:

Definición de propósitos y objetivos claros.

- Prácticas planificadas, en las que el estudiante se ocupe de manera activa del aprendizaje en cooperación con otros.
- Acompañamiento y retroalimentación permanente del docente al estudiante.
- Motivación intrínseca y extrínseca, bien sea porque lo que se aprende es atractivo e interesante en sí mismo, o porque permite adquirir logros de importancia para el estudiante.

Una práctica educativa es reflexiva cuando el profesor es consciente de lo que hace, por qué o para qué lo hace y aprende de la propia experiencia; lo que Schön (2002) denomina “Epistemología de la práctica”, del conocimiento en la acción. La reflexión se convierte en aliada para la movilización de los recursos intelectuales que el docente ha ido construyendo en su experiencia profesional, para ponerlos al servicio de situaciones reales, que ayuden a problematizar la enseñanza del conocimiento social a los estudiantes.



En el enfoque de la epistemología de la práctica, la reflexión en la acción y sobre la acción educativa constituye un soporte fundamental del profesor reflexivo, que hace de la propia práctica una oportunidad para el análisis crítico de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social. Este proceso le facilita al profesor, por una parte, ser consciente de que los contenidos no son el fin, sino mediadores de la relación con los estudiantes y con el contexto social. Y por otra parte, le ayuda a:

- Presentar el conocimiento a los estudiantes a partir de problemas sociales relevantes (Pagès y Santisteban, 2011), que relacionan teoría y práctica, teoría y hechos, así como estos últimos con los valores;
- Contextualizar la información para enseñar a los estudiantes a salir de sus propios marcos de referencia, permitiéndoles analizar críticamente la legitimidad de un hecho, concepto o tema concreto;
- Construir marcos de referencia compartidos con los estudiantes, para problematizar, relativizar el conocimiento social y contribuir a la formación del pensamiento crítico;
- Facilitar la comprensión de la multicausalidad, el relativismo y la intencionalidad del conocimiento histórico y de las ciencias sociales en general (Santisteban, 2011);
- Enseñar que la historia y las ciencias sociales son un intento de explicar el significado de lo sucedido y de las razones por las que ha sucedido.

El profesor reflexivo despliega su actividad docente guiado por pedagogías que forman estudiantes con pensamiento crítico, capaces de analizar la realidad social y de contribuir a su transformación, desde las posibilidades del futuro.

Las estrategias que han de guiar las prácticas de enseñanza del conocimiento social de los profesores reflexivos son las derivadas del aprendizaje social, tales como los estudios de casos, la resolución de problemas, los proyectos



de aula, entre otras, donde los estudiantes son sujetos activos, responsables del aprendizaje y con capacidad de aportar soluciones posibles a situaciones reales de los contextos.

En una práctica reflexiva, el docente es un orientador y acompañante del proceso de los estudiantes, facilitándoles de manera sistemática ayudas educativas adecuadas, oportunas y flexibles, para que aprendan progresivamente a planificar, regular, apropiar y resolver problemas o casos de aprendizaje, que contribuyan a la interiorización, apropiación y comprensión del conocimiento social (Pozo y Pérez, 2009).

En suma, el profesor de ciencias sociales como práctico reflexivo, parte de las finalidades de la enseñanza para cuestionar lo que enseña, por qué, para qué lo enseña y la forma como ha de presentarlo a los estudiantes, teniendo en cuenta que es en el diálogo, el debate y la argumentación (oral y escrita) como se forma el pensamiento social, crítico y creativo, a que promueva una educación para la libertad, la autonomía y la democracia.

3

**CAPÍTULO
TRES**

3. ¿Iguales en qué y diferentes en qué? La diversidad en la enseñanza de las ciencias sociales. Una experiencia para la educación básica.

La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos... La escuela debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos (Delors, 1999, pp. 15-16)



3.1 Presentación del tema



Imágenes creative commons. Recuperadas de: www.google.com.co/search?q=imagenes++creative++commons++sobre+la+diversidad+cultural&rlz=1C1AVNG-enCO723CO723&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ah

El capítulo inicia con una reflexión sobre la diversidad en la enseñanza de las ciencias sociales con el fin de contextualizar una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de este conocimiento en la educación básica, específicamente para los grados cuarto y quinto de primaria, la cual fue planeada, desarrollada y valorada en el proceso de investigación sobre “La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la educación básica”.

La diversidad en la enseñanza de las ciencias sociales

La diversidad es un concepto clave del currículo de ciencias sociales en la educación básica, el cual ayuda a entender que “vivimos en un mundo en el que se dan diferencias entre las personas y entre los grupos sociales” (Benejam, 2002, p17.). Sin embargo, las diferencias no siempre han sido consideradas un valor sino un problema a resolver.

En la enseñanza de las ciencias sociales, la diversidad ha sido abordada principalmente desde dos enfoques: uno relacionado con las diferencias

grupales según la etnia, el género, la religión, entre otros aspectos, propios de la vida de las comunidades. El segundo enfoque, denominado intersectorial, enseña la diversidad en su conjunto a partir de las relaciones existentes entre todos los individuos y las características de cada grupo (Gómez y García, 2016).

En el currículo de ciencias sociales, el concepto más enseñado en la educación básica es el de diversidad cultural, el cual ha sido abordado desde tres enfoques (UNESCO, 2005):

- El **asimilacionista o tradicional**, en el que la diversidad cultural es un problema a resolver, y lo que hace la escuela es enseñar lenguas y costumbres hegemónicas para que los grupos y culturas minoritarias se integren a la sociedad. En este enfoque se enseña la celebración de fiestas patrias, como el día del idioma, de la raza, entre muchas otras.
- El **multicultural** se basa en el pluralismo e incorpora las diversas culturas a la enseñanza, con base en los rasgos externos de cada una de ellas, pero se desconoce el carácter relacional de las culturas.
- El **intercultural** entiende la cultura como un proceso dinámico, donde las personas no son receptoras pasivas de modelos culturales sino intérpretes activos de culturas que heredan, recrean, construyen y transforman de manera permanente, de acuerdo con sus formas de percibir, comprender, habitar el mundo y tomar decisiones. En este enfoque, la enseñanza de la diversidad es inseparable del contexto democrático de las sociedades en su heterogeneidad cultural, para que los estudiantes aprendan a convivir sobre la base de la interrelación y el enriquecimiento cultural mutuo, fruto del diálogo y el respeto a los derechos ciudadanos de todos.

El enfoque intercultural es el más cercano a las perspectivas humanistas y críticas de la enseñanza de la diversidad en las ciencias sociales, porque (UNESCO, 2005):



- Valora positivamente la diversidad, la comunicación entre culturas y la comprensión de lo diferente a nivel individual y social, al interior de cada una de ellas;
- Valora el conflicto y la diferencia como una oportunidad para el aprendizaje;
- Reconoce que la diversidad humana, social y cultural constituyen un valor en la construcción de sociedades democráticas, incluyentes y con justicia social.

En la enseñanza de las ciencias sociales, la diversidad se relaciona con lo común y lo diferente de los seres humanos que pertenecen a un mismo grupo o a distintos grupos, teniendo presente que todos tenemos las mismas necesidades básicas, pero las resolvemos de distintas maneras, dando lugar a la diversidad cultural. Sin embargo, cuando las diferencias no son reconocidas, dan origen a la desigualdad individual o social y se convierten en inequidad e injusticia social (Sacristán, 2000).

La diversidad como hecho histórico y social del currículo de ciencias sociales, ha de ser presentado a los estudiantes como un constructo dinámico, vinculado a situaciones o problemas que incluyan, además de contenidos conceptuales, el desarrollo de capacidades y procedimientos que puedan ser transferidos a situaciones del pasado y del presente, para facilitar el análisis, la valoración de las diferencias y la búsqueda de soluciones a los conflictos por discriminación, exclusión o inequidad, que se presentan en la cotidianidad.

En la construcción didáctica de este concepto ha de considerarse la relación tiempo, territorio, cultura e interacción social (Casas, 2005), para que el estudiante pueda analizar y comprender los problemas de hoy e intervenir en la búsqueda de soluciones que contribuyan con un futuro posible y deseable.

La enseñanza de la diversidad es un concepto clave para que los estudiantes aprendan a reconocer el valor de la diferencia y la importancia de la defensa



de la igualdad de oportunidades en la construcción sociedades equitativas e incluyentes. En este proceso, el profesor ha de promover en el estudiante:

- Su reconocimiento como ser histórico y social, miembro de una comunidad en la que está presente la diversidad.
- El rechazo a situaciones de exclusión o discriminación de personas o grupos sociales por sus condiciones de vulnerabilidad o por diferencias sociales, culturales, políticas, religiosas, ideológicas, entre otras.
- La valoración del conflicto y la diferencia como oportunidades para la defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad individual, social y cultural.
- La comprensión de que en una sociedad democrática no es aceptable ninguna forma de discriminación por origen étnico, creencias religiosas, ideológicas, género, discapacidad y/o apariencia física, entre otras.
- El reconocimiento de la importancia de los derechos fundamentales de los ciudadanos en la construcción de sociedades democráticas, incluyentes y con justicia social.
- El reconocimiento de que tanto las personas como las organizaciones sociales se transforman con el tiempo, a partir de los legados y huellas de las generaciones que los precedieron.
- El compromiso personal y social con la solución de conflictos por discriminación o desconocimiento de la diversidad entre comunidades o al interior de ellas, para contribuir a la construcción de sociedades democráticas e incluyentes.

En esencia, el propósito que ha de guiar la enseñanza de la diversidad en la educación básica es la formación de ciudadanos críticos, capaces de analizar, valorar e incorporar la diversidad a sus maneras de pensar y actuar, que adquieran compromisos personales y colectivos con la construcción de sociedades democráticas, incluyentes y con justicia social.



Para el logro de los propósitos enunciados, una estrategia potente en las aulas de clase son los estudios de casos con situaciones semejantes a las que se viven en las comunidades educativas, que han de iniciar con la identificación de las concepciones de diversidad de los estudiantes, buscando promover el diálogo y el debate en clase, para facilitar:

- La identificación de las dimensiones que caracterizan la diversidad humana (biológica, psicológica, social, cultural religiosa, ideológica y política),
- La identificación y análisis de las semejanzas y diferencias relacionadas con la diversidad entre los grupos y al interior de cada uno.
- El análisis de los cambios y continuidades en la diversidad, lo que ha pasado, lo que es actualmente y lo que queremos que sea.
- El análisis de los conflictos que se producen por contraposición de intereses de personas o grupos hegemónicos que se imponen a los otros.
- La valoración de las diferencias (biológicas, psicológicas, sociales, culturales, religiosas, ideológicas, políticas) al interior de los grupos humanos y entre ellos.
- El análisis y la valoración de las situaciones analizadas para la toma de posiciones personales informadas sobre el reconocimiento de la diversidad.
- La elaboración de propuestas personales y sociales que ayuden a superar situaciones de inequidad, exclusión o desigualdad al interior de los grupos humanos o entre ellos, para construir sociedades democráticas e incluyentes.

En el cumplimiento de los propósitos y objetivos enunciados, el docente como práctico reflexivo ha de ser consciente de lo que implica la enseñanza de un concepto tan complejo como la diversidad y de la importancia que tiene en la



formación de ciudadanos críticos. Se trata de que el profesor reflexione sobre sus propias concepciones implícitas o sesgos sobre la diversidad, para que pueda asumir una actitud crítica en la práctica educativa. El cuestionario que se presenta a continuación tiene el propósito de aportar herramientas para la reflexión docente sobre el tema (Tabla 6)

Tabla 6. Reflexión sobre el reconocimiento de la diversidad en la práctica docente

Indicador	Siempre	A veces	Raramente	Nunca
1.Reconozco y pienso acerca de la visibilidad y la falta de visibilidad de la diversidad que existe en mi clase y en mi comunidad en relación con la raza, etnia, sexo, edad, capacidad física y mental, cultura, ascendencia, idioma, creencias religiosas, orientación sexual, identidad de género y antecedentes socioeconómicos.				
2. Evito hacer suposiciones en relación con la diversidad de los estudiantes en mi clase (por ejemplo: reconozco que no todos los estudiantes quizás tengan conocimientos acerca de su bagaje cultural, soy sensible a las diferencias cuando dirijo actividades que no los incluye a todos (ejemplos: día del idioma, del padre o de la madre).				



<p>3. Considero la diversidad cuando selecciono recursos para planificar mi programa institucional y mis clases.</p>				
<p>4. Los materiales y recursos utilizados en mi clase muestran mensajes que promueven el respeto por la diversidad e inspiran acción para oponerse a la injusticia o el abuso de los derechos de todos.</p>				
<p>5. Las actividades académicas realizadas en mi grupo y en mi institución reflejan la diversidad de la comunidad educativa.</p>				
<p>6. Apoyo diferentes iniciativas locales, nacionales o internacionales que promueven la diversidad y la justicia social (por ejemplo: el día Internacional para la eliminación del racismo, el día de los pueblos originarios, el día Internacional de los Derechos Humanos,) y promuevo actividades organizadas con mi grupo y mi institución para suscitar la reflexión y el reconocimiento de estas.</p>				



7. Me aseguro de que las actividades para abordar los temas relacionados con la promoción de la diversidad y la justicia social estén incluidos en mi enseñanza y no sean vistas como actividades separadas.				
8. Mis actividades de clase están diseñadas para promover el reconocimiento de la diversidad y la justicia social en todas las formas (visible e invisible).				
9. Reflexiono sobre cómo mi práctica docente puede, no intencionadamente, reforzar desigualdades sociales o culturales y hago cambios en consecuencia con ello.				
10. Promuevo en mis clases la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje, para que desarrollen conciencia política, histórica y social en relación con el reconocimiento de la diversidad y la lucha por justicia social en la construcción de sociedades democráticas.				

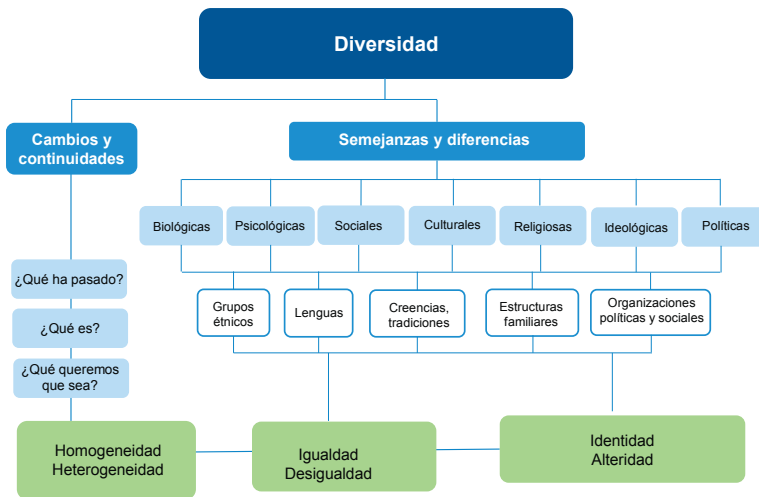
Adaptado de *Making Space: Teaching for Diversity and Social Justice throughout the K-12 curriculum*, p. 7-8



3.2 Los contenidos

Los contenidos para la enseñanza de la diversidad en las ciencias sociales, en educación básica, responden a los propósitos y finalidades enunciados en la presentación. Los contenidos conceptuales están organizados en torno a la diversidad, los procedimentales y actitudinales, son abordados en el caso de estudio que transversaliza la unidad didáctica, a medida que los estudiantes reflexionan y resuelven interrogantes que les implica identificar, analizar, justificar y elaborar una interpretación propia sobre la diversidad, para que puedan tomar decisiones informadas que aportan a la solución del caso y a la construcción de sociedades democráticas e incluyentes (figura 8).

Figura 8. Mapa conceptual sobre la diversidad



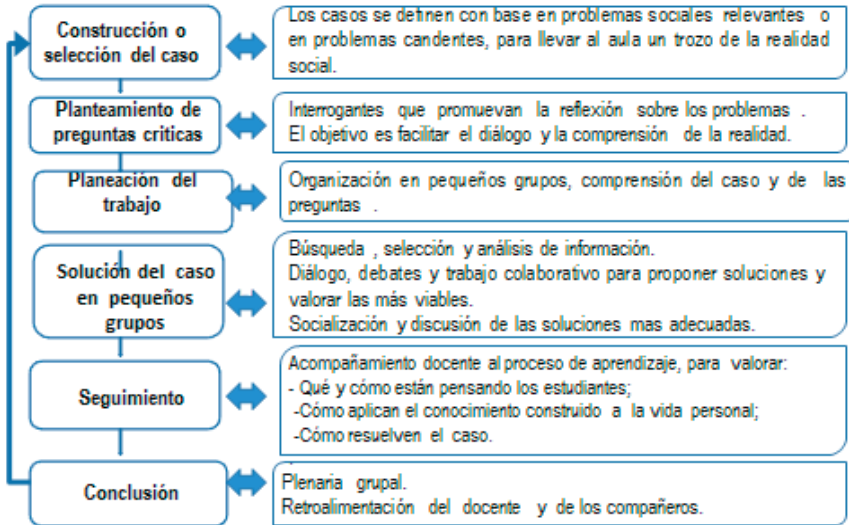
La distribución de los contenidos que se presenta a continuación consta de cinco secuencias complementarias, que pueden adaptarse para la enseñanza en grados cuarto o quinto, dependiendo de los contextos, del nivel de los estudiantes, la programación académica y los horarios escolares, entre otros:

- En la primera se propone un acercamiento al concepto de diversidad con sus dimensiones, a partir de la comprensión del caso que guía la unidad didáctica.
- En la segunda, se propone la identificación de semejanzas y diferencias en los grupos humanos y entre estos.
- En la tercera, se analizan los cambios y continuidades para contextualizar el concepto de diversidad en el tiempo, el espacio y en las relaciones entre las personas.
- En la cuarta, se identifican y analizan los conflictos derivados de diferencias e intereses dominantes entre grupos humanos, en relación con la homogeneidad/heterogeneidad, la identidad/alteridad y, la igualdad/desigualdad.
- En la quinta y última secuencia, los estudiantes elaboran una interpretación propia de la diversidad y proponen soluciones personales y sociales para su reconocimiento en la construcción de sociedades democráticas, incluyentes y con justicia social.

La estrategia pedagógica que guía la práctica es el estudio de casos (figura 9), con apoyo de diversas fuentes procedentes de la prensa, textos y testimonios que favorezcan el análisis crítico de conflictos y situaciones de inequidad, para que los estudiantes puedan construir una interpretación propia de la diversidad con argumentos sólidos y que hagan aportes para la valoración y el reconocimiento de esta en sus contextos.



Figura 9. El estudio de casos como estrategia pedagógica para enseñar las ciencias sociales



Elaboración adaptada de Wasserman (2006)

3.3 Desarrollo de la propuesta

Las actividades que se presentan a continuación en cada secuencia son tomadas de experiencias desarrolladas en un proyecto de investigación con estudiantes de grado cuarto y quinto en instituciones públicas; estas no abarcan los conceptos en su totalidad ni son la única posibilidad para enseñarlos. En la planeación de las prácticas educativas, cada docente o colectivo docente debe partir de la reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, que respondan al por qué y para qué los niños, niñas y jóvenes han de aprender estos conocimientos en el siglo XXI.

3.3.1 La diversidad

Introducción al tema

La diversidad es un tema que se ha ido haciendo visible en la sociedad, en los medios de comunicación y en la escuela. Hace referencia a la vida en comunidad donde haya respeto a la diferencia e inclusión de todos.

¿Qué ha de hacer la escuela para que los estudiantes se reconozcan como seres históricos y sociales, miembros de comunidades en las que está presente la diversidad?
¿Qué se entiende por diversidad?

Lee las frases siguientes y responde:

	Sí	No	Por qué
La diversidad es un problema social			
La diversidad es un valor en la construcción de democracia			
La diversidad solo se manifiesta entre grupos culturales			
La diversidad se da principalmente entre grupos étnicos			
Todos los seres humanos tenemos las mismas necesidades, pero las resolvemos de formas distintas, originando el pluralismo cultural			
Las necesidades de los seres humanos dependen de la posición social			
El respeto a los derechos humanos es la base para el reconocimiento de la diversidad			



- Comparte y compara las respuestas con las de tus compañeros: ¿En cuáles de las expresiones coinciden en el sí; en cuáles coinciden en el no?
- Hacer un análisis de las razones expuestas por cada estudiante.

El Caso



¿Qué hago?

¡Soy Juan y quiero salir adelante!

Soy Juan, un indígena de la comunidad Embera Chamí, tengo 11 años y cinco hermanos menores. Llegué a estudiar a esta escuela del municipio de Pueblo Rico, porque mi familia vino a vivir al pueblo por problemas de violencia y buscando mejores oportunidades, pero extrañamos mucho la vida en el resguardo y a mis otros familiares, sobre todo a los abuelos y primos que quedaron allá.

Me ha costado mucho trabajo acostumbrarme a todo, casi no entiendo lo que ustedes dicen porque hablan el español muy rápido y en la comunidad conversábamos en lengua Embera, aunque en la escuela nos enseñaban en español, los profesores sabían Embera y nos ayudaban a entender.

Cuando los compañeros se ríen de mí por algo que digo o hago, me siento mal, siento que no pertenezco al mundo de ustedes.

Mis papás dicen que debo estudiar para ayudarles, porque la situación de mi familia es muy difícil, somos desplazados y no sabemos cómo sobrevivir acá.

¡Profesora, compañeros, ayúdenme que quiero estudiar y salir adelante con mi familia!

Imágenes creative commons. Recuperadas de: www.google.com.co/search?q=imagenes+creative+commons+de+diversidad+cultural&tbm=

- Lee el caso, analízalo y comparte con un compañero el mensaje que nos está dando Juan.
- ¿Cuál creen que es la dificultad de Juan? ¿Qué creen que quiere decir Juan con la expresión?: *“Me ha costado mucho trabajo acostumbrarme a todo, casi no entiendo lo que ustedes dicen porque hablan en español muy rápido y, en la comunidad conversábamos en lengua Embera, aunque en la escuela nos enseñaban en español, los profesores sabían Embera y nos ayudaban a entender”*.
- ¿Por qué crees que Juan se siente diferente?, comparte la reflexión con los compañeros.
- Lee los siguientes textos y busca relación con el caso de Juan. Compara tu respuesta con la de tus compañeros.

“Hoy en día el mundo cuenta con aproximadamente 6.000 pueblos diferentes y un número similar de lenguas. Estas diferencias dan lugar a diversas visiones, valores, creencias, prácticas y expresiones, todas las cuales merecen igual respeto y valoración” (UNESCO, 2005, p. 14).

“La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes, lo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado” (Sacristán, 2000, p.12).

“La diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad.

La diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras”.

Declaración universal sobre la diversidad cultural. Artículo 1 (UNESCO, 2001).



“Hoy todos los países son sociedades multiculturales compuestas por grupos que se identifican según su etnia, religión o lengua, unidas por lazos con su propia historia cultural, valores y modos de vida” (UNESCO, 2005, p. 19).

“La diversidad se manifiesta de distintas formas, ya sea a través de la diversidad lingüística, de creencias religiosas, en las diferentes prácticas en el manejo de la tierra, en el arte, en la música, en las estructuras sociales, en la selección de los cultivos, en la dieta y en todo número concebible de otros atributos de la sociedad humana, que engloban lo que se ha definido como cultura” (UNESCO, 2001, p. 26).

De acuerdo con las lecturas anteriores y con el análisis de la situación de Juan, ¿qué otro nombre podríamos ponerle al caso?

3.3.2 Identificación de semejanzas y diferencias al interior de los grupos humanos y entre estos

El respeto a la diversidad incluye el conocimiento de las semejanzas y diferencias en las formas de ser, pensar, saber, actuar, en las creencias, valores, tradiciones, la organización familiar, política y social de los grupos humanos que conforman las comunidades, así como entre ellas.

El punto de partida es el contexto histórico, social y cultural de la propia familia, que sirva de base para el análisis de la diversidad entre y dentro de los grupos humanos.



¿ En qué somos semejantes y en qué nos diferenciamos?

La historia de nuestras familias

Vamos a conocer la historia de nuestros grupos familiares y para ello vamos a entrevistar a los padres, abuelos y a las personas mayores, para preguntarles:

- ¿Dónde nacieron?
- ¿Cómo llegaron a vivir acá y por qué?

En un mapa como el siguiente, señala los lugares de donde vienen los miembros de tu familia y el lugar donde vives actualmente.



Imagen creative commons. Recuperada de: www.google.com.co/search?rlz=1C1AVNG_enCO723CO723&tbm=isch&q=mapa+de+colombia+

- Comparte el mapa con un compañero y respondan:
- De acuerdo con el lugar de procedencia de las familias, ¿en qué se parecen y en qué se diferencian? Elaboren un cuadro con las semejanzas y las diferencias identificadas.

Entrevista a la persona mayor de tu familia:

- ¿Cuál ha sido la tradición familiar en alimentación, costumbres, celebraciones, formas de organización que representan autoridad y demás cosas que consideren importantes?
- ¿Qué objetos, celebraciones o costumbres consideran que son propios y qué los diferencian de otros grupos humanos?
- De acuerdo con la información de la entrevista, elabora un cartel o un *collage* donde muestres las cosas y hechos que han representado la tradición familiar.
- Comparte el cartel o el *collage* con tus compañeros de clase e identifiquen semejanzas y diferencias de los grupos familiares de la comunidad.
- En el grupo clase, dialoguen y elaboren un cuadro resumen con las semejanzas y diferencias de los grupos familiares de la comunidad.

Con base en el cuadro anterior y en los carteles o *collages*, elaboren un mural que represente la diversidad identificada en la comunidad (ejemplo: figura 10).

Figura 10. Ejemplo de un mural sobre la diversidad cultural identificada en los grupos familiares



Imágenes creative commons.

Recuperadas de:
<https://www.google.com.co/search?q=imagenes+creative+commons+de+diversidad+cultural&tbm=isch&tbs=rimg:CYBMc6uTSVqFljlbMyxsguaTSFAzHTVyV57B8Xjfxs>

Observa el mural y responde después de leer el siguiente texto:

¿Qué es la cultura?

“La cultura se concibe como todo el complejo de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o grupo social” (UNESCO, 2005, p. 13).

“Así como existen diferentes universos culturales a los cuales se puede pertenecer, existen diversas identidades al interior de cada persona y de cada comunidad humana, todas ellas coexistiendo simultáneamente, algunas veces complementándose y algunas veces chocando entre sí” (UNESCO, 2005, p.17).

La Unesco define “Diversidad Cultural” como la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo.

Implica, por un lado, la preservación y promoción de las culturas existentes y, por el otro el respeto hacia otras culturas (2005, p. 20).

Por ejemplo, un indígena wayuu puede tener, además de identidad hacia su grupo étnico, una identidad campesina, ya que esa es su forma de ganarse la vida, identidad nacional colombiana, por ser el país en el que vive, e identidad evangélica, por ser esa su religión.

En algunos casos, las diferentes identidades chocan entre sí, cuando la identidad étnica no tiene relación con la identidad nacional, como sucede por ejemplo con los indígenas wayuu, que viven en la frontera entre Colombia y Venezuela y se sienten ante todo cultura wayuu, pero se les intenta imponer una nacionalidad cuando ellos se movilizan libremente por un territorio ancestral que cubre los dos países y luchan ante todo por conservar su cultura (UNESCO, 2005).



- ¿Con qué parte(s) del mural identificas más al grupo familiar de Juan?, ¿por qué?
- ¿Qué otros grupos culturales identificas en el mural?, señala con círculos.
- ¿Cuál ha sido el criterio para formar los grupos?, ¿por qué?
- ¿Con cuál parte(s) del mural te identificas más?, ¿por qué?
- Comparte la reflexión con un compañero.

3.3.3 Contextualización del concepto de diversidad en el tiempo, el espacio y en las relaciones entre las personas

Sabemos que el tiempo pasa porque observamos los cambios en nuestro cuerpo o a nuestro alrededor. El tiempo es indisoluble con el espacio, tiempo y espacio no se pueden separar. Cada territorio, cada lugar acumula elementos que nos explican las transiciones y las rupturas, los conflictos de cada generación (Pagès y Santisteban, 2010, p 14).

La cultura no es algo estático o con fronteras inmutables, ni existe de manera independiente de las personas que conforman los grupos humanos en cada momento histórico y social. “Lo que nos rodea es la diversidad cultural, que implica, por una parte, la preservación y la promoción de las culturas existentes y, por otra, la apertura a otras culturas” (UNESCO, 2005, p. 21).

¿Qué ha pasado con la diversidad humana y cultural a través del tiempo? ¿Qué está pasando actualmente?, ¿qué queremos que sea?



Lee el siguiente texto y responde:

Los pueblos indígenas en Colombia a través del tiempo

“Con la fundación de la República de Colombia, en 1819, los indígenas fueron considerados como ciudadanos, con igualdad de derechos –al menos formalmente– a la mayoría de los colombianos (excepto los esclavos)”.

“En las décadas siguientes a la fundación de la república, se incrementó la división de los resguardos, o sea, la parcelación de las tierras indígenas y la extinción de los cabildos de indios. Antonio García ha definido este período como de lucha contra la comunidad indígena. El resguardo, como institución colonial, fue percibido como un rezago del pasado y como una muralla que impedía la expansión de la “Civilización”. Prevalcieron los intereses de hacendados, que se apropiaron con amparo legal, de las tierras de los indios”.

En 1944 se inició un proceso de extinción de los resguardos bajo el argumento de que sus poseedores habían perdido la identidad indígena (Pineda, 2002).



Fuente: imágenes creative commons

La Constitución colombiana de 1991, en el artículo 7 dice que: “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana”. La Corte Constitucional ha emitido varias sentencias que reconocen a los indígenas como sujetos de derechos (fundamentales) colectivos, sin recurrir a un concepto más amplio e internacionalmente vinculante de pueblo indígena, que entiende por comunidad indígena: “el conjunto de familias de ascendencia amerindia que comparten sentimientos de identificación con su pasado aborigen y mantienen rasgos y valores propios de su cultura tradicional, como formas de gobierno y control social internos, que las distinguen de otras comunidades rurales”. El anterior concepto ha llevado a la lucha indígena por el reconocimiento de su estatus especial vigente desde antes de la época colonial, que contempla:

el derecho a la autogestión, la exención del servicio militar y el pago de tributos y, ante todo sus derechos autóctonos (costumbres) como pueblos indígenas (Semper, 2006).

En el año 2017



Nov. 6 de 2017

“Los indígenas presionan por la entrega de tierras, dicen que buscan “liberar la madre tierra que hoy está cultivada solo de caña y que ellos necesitan sembrar otros cultivos para comer”. Exigen, en un comienzo, la entrega de 6.500 hectáreas, pero el objetivo son 20.000”.

Tomado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15308415>

“Para los pueblos indígenas la dimensión central del conflicto colombiano es el territorio, que es un espacio político, cultural y económico que contiene relaciones sociales específicas, formas distintas de uso y apropiación de los recursos naturales, construidas por la gente que lo habita. Velasco, M. (2016). Disponible en <https://www.razonpublica.com/index.php/conflicto-drogas-y-paz-temas-30/7061-estado-territorio-y-pueblos-indigenas-en-colombia.html>

- ¿Qué relación encuentras entre el texto y el caso de Juan?
- Comparte la respuesta con un compañero.
- Vuelve a leer el texto con tu compañero(s) y realizan juntos la siguiente actividad:
- Buscar en internet, en libros o en documentos familiares, fotografías o ilustraciones que muestren los hechos relatados en el documento. Organícenlos en un esquema o mapa de manera cronológica, desde el más antiguo hasta el más reciente.
- Elaboren frases que expresen los hechos narrados en cada época y ubíquenlas en el lugar correspondiente del esquema o mapa realizado.
- Compartan el esquema o mapa con el grupo y hagan un mural con los aportes de todos, donde incluyan las frases que expresan de la mejor manera los hechos sucedidos en cada época.
- Terminado el mural, cada uno hace un informe corto donde sintetice lo que ha representado para los pueblos indígenas colombianos el reconocimiento de la diversidad a través de la historia.

Reflexiona sobre lo que hay de común entre la historia narrada en el mural y la historia relatada por Juan y, responde:

- ¿Qué tienen de común y que tienen de diferente estas historias?
- ¿Cómo crees que se sintieron los antepasados de Juan en la lucha por el reconocimiento como pueblo indígena?



- Si te hubiera tocado vivir en la época de los antepasados de Juan, ¿qué crees que hubieras hecho para buscar el reconocimiento como pueblo indígena?, ¿por qué?
- ¿Cómo crees que te hubieras sentido si fueras parte de un pueblo indígena?
- Si pudiéramos regresar al pasado, ¿crees que podríamos haber cambiado la historia?, ¿por qué?, ¿cómo?
- ¿Cómo crees que se siente Juan con la situación que está viviendo ahora?
- Si tú fueras Juan, ¿cómo crees que te sentirías?, ¿por qué?
- ¿Qué consideras que podemos hacer para ayudar a construir una historia distinta a la vivida hasta ahora por los pueblos indígenas?

Ante la petición de Juan: “¡Profesora, compañeros, ayúdenme que quiero estudiar y salir adelante con mi familia!”, ¿qué puedes hacer para ayudarlo?

Comparte la respuesta con los compañeros del grupo clase y juntos propongan acciones para responder a la petición de Juan.

3.3.4 Conflictos derivados de las diferencias e intereses hegemónicos entre grupos humanos que desconocen la diversidad

3.3.4 Conflictos derivados de las diferencias e intereses hegemónicos entre grupos humanos que desconocen la diversidad.

Los conflictos que se presentan en los contextos derivados de las diferencias e intereses hegemónicos entre grupos humanos que desconocen la diversidad, deben ser una preocupación central de la formación ciudadana en el siglo XXI, para que los estudiantes aprendan a valorar y respetar la diferencia.

¿Qué situaciones de la vida social causan conflictos por el desconocimiento de la diversidad humana o cultural?



- Abre el siguiente enlace para ver un video con la historia del desplazamiento de la comunidad Embera Chamí del Caquetá, en Colombia:

Comunidad Indígena Embera Chamí - Historia Desplazamiento / Reubicación.

Asociación Chamí Puru. https://youtu.be/x_dmuTIm4V8

- Selecciona la imagen(es) o la frase (es) que más te hayan impactado del documental y compártelas con un compañero.
- ¿Por qué te impactaron? (ejemplo: figura 11)

"Lo que buscamos es que el proyecto no solamente nos brinde un lugar donde vivir, queremos reconstruir nuestra comunidad, nuestras tradiciones, nuestro lenguaje, nuestra forma de vestir, todo nuestro entorno"



Video: Comunidad Indígena Embera Chamí - Historia Desplazamiento / Reubicación.
Disponible en https://youtu.be/x_dmuTIm4V8

- Identifica las situaciones denunciadas en el video por la comunidad Embera Chamí del Caquetá.
- Según los protagonistas del video, ¿cuáles son las causas de los conflictos denunciados?, ¿qué argumentos utilizan para apoyar sus opiniones?



- ¿Qué opiniones te parecen más convincentes?, ¿por qué?
- Elabora una lista con los problemas expresados por la comunidad y las causas que los provocaron, según los protagonistas.

Situaciones	Causas
“El robo de la tierra nuestra”.	
“Desconocimiento de nuestras costumbres y tradiciones”.	
“Desconocimiento de nuestra lengua”.	
“Desconocimiento de nuestra organización social ancestral”.	

- Comparte el cuadro y debate con tus compañeros del grupo clase sobre las causas de los conflictos de la comunidad Embera Chamí del Caquetá.
- ¿En qué se parecen y en qué se diferencian las situaciones de conflicto narradas en el video con la historia de Juan?
- Localiza en el mapa de Colombia el resguardo indígena de la comunidad Embera Chamí del Caquetá y el de la comunidad Embera Chamí de donde viene la familia de Juan.
- ¿Es la misma comunidad indígena o son diferentes?, ¿por qué?



<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/geograf/embera1.htm>

Lee el siguiente texto y responde:

- Según el siguiente documento de la UNESCO (2005), ¿por qué se han dado los problemas de desplazamiento de las comunidades indígenas?
- ¿Tiene relación la situación actual de la familia de Juan con lo que ha pasado en la comunidad Embera Chamí del Caquetá?, ¿por qué?
- Si tú fueras Juan, ¿qué harías para buscar soluciones a la situación que él plantea en el relato?: *“Cuando los compañeros se ríen de mí por algo que digo o hago, me siento mal, siento que no pertenezco al mundo de ustedes”*
- Como compañero de Juan, ¿qué puedes hacer para ayudar a buscar soluciones a su situación actual?

Comparte la respuesta con un compañero y elaboran juntos un mensaje para el grupo, donde aporten soluciones a la situación de Juan.



El reconocimiento de la diversidad entre culturas diferentes

Existen dos posibles situaciones para enfrentar el reconocimiento de la diversidad en el encuentro entre culturas diferentes:

a) Por un lado, se puede establecer una jerarquía de las diferencias que implica, en muchos casos, discriminación y dominación. Las jerarquías conducen a prácticas discriminatorias que se justifican por la ideología. Así se argumenta que una religión o una clase social o una etnia es superior a otra.

En esta situación, las relaciones entre culturas se vuelven hostiles y destructivas, y se puede llegar a un “fundamentalismo cultural” que no le reconoce legitimidad a las otras culturas. Esto ocurre cuando se niega a ciertas personas las oportunidades de acceso a los recursos básicos, basándose en sus características culturales; cuando se les discrimina por su origen étnico, o por su lengua, o por otros aspectos de su cultura que los hacen diferentes. La UNESCO ha acuñado el término de “**injusticia cultural**” para referirse a esta realidad. Hay injusticia cultural allí donde hay dominación cultural. La dominación y la injusticia, y no las diferencias étnicas, son las que convierten a las culturas diferentes en antagonistas.

b) Por otro lado, frente a la diversidad puede darse también la aceptación, el respeto y un proceso de creatividad y mutuo enriquecimiento. Para ello, lo primero que debe darse es la capacidad de representar las diferencias para luego entrar en un proceso de aceptación del otro. Se trata de reconocer que el otro tiene el mismo derecho que cualquier ser humano a construir su identidad y su conciencia.

La diversidad cultural es, entonces, un hecho social, un dato de la realidad frente a la cual caben dos posturas:

- O la diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social;
- O se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano.



Ambas reacciones pueden observarse tanto a nivel individual como social. A nivel macro, la forma como se decida enfrentarla determinará las políticas nacionales, las condiciones económicas de los grupos involucrados o la organización geográfica y social. A nivel micro, la identidad personal está constituida por distintas “capas” culturales, diferentes culturas conforman cada uno de los espacios de los que se hace parte y cada persona podrá o no reconocer el origen diverso de su identidad, su ser multicultural, producto de distintas tradiciones, unión de múltiples visiones de mundo y con competencias para desarrollarse en distintos ámbitos sociales (UNESCO, 2005).

3.3.5 *La diversidad en la construcción de sociedades democráticas, incluyentes y con justicia social.*

La valoración de la diversidad contribuye, por un lado, al respeto por las visiones propias del mundo y, por otro lado, al reconocimiento de lo común, de lo que nos une con las demás personas y grupos humanos, para establecer redes de comunicación que faciliten la convivencia.

¿La diversidad es un problema o un valor para la construcción de sociedades democráticas y con justicia social?

Lee con atención los siguientes textos con dos análisis, uno sobre la igualdad y otro sobre la desigualdad social:

- ¿En qué se relacionan y en qué se diferencian los textos?
- Respondiendo a los dos análisis, escribe un texto con tu propia visión sobre el tema.
- Vuelve al caso de Juan y analízalo a partir de lo que plantean ambos documentos: ¿cuál es tu interpretación del caso?, ¿por qué?
- ¿Conoces otra(s) situación(es) parecida(s) a la de Juan? ¿Cuál(es)?



- Retoma el mensaje que habías elaborado en la sesión anterior con aportes para la solución a la situación de Juan, compártelo con otros compañeros en grupos pequeños y propongan alternativas para solucionar la situación que presentó el compañero.
- Presenten las alternativas de solución al grupo-clase y elaboran un cuadro donde elijan las propuestas más viables, con un comentario crítico sobre las razones por las que las eligieron.
- Preparen un informe para enviar al periódico escolar, dando respuesta pública a la petición de Juan.

Desigualdad social y polarización política

Gustavo Gallón. elespectador.com, marzo 18 de 2015

“Colombia se ha caracterizado históricamente por las desigualdades económicas y un acceso asimétrico a los derechos y a los servicios públicos. Cincuenta años de conflicto armado crearon profundas divisiones en la sociedad y una cultura de aliados y enemigos”, según el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los derechos Humanos.

Las poblaciones indígenas y afrocolombianas carecen de elementales derechos, al igual que mujeres, niñas, niños y habitantes rurales y de zonas marginadas en las ciudades. Esta “otra Colombia” es la que más sufre por la violencia, el desplazamiento, el acceso desigual a seguridad, justicia y servicios básicos: el porcentaje de pobreza en zonas rurales es de 45,9%, frente al 18,5% en las urbanas.

Colombia está en mora de cumplir la obligación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de reducir progresivamente las diferencias en el disfrute de los derechos humanos priorizando el gasto. La terminación del conflicto armado brindará una oportunidad inestimable para hacerlo, potenciando la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras y orientando el Plan de Desarrollo a eliminar la pobreza y la desigualdad.

<https://www.elespectador.com/opinion/no-hay-como-dios-columna-550247>



La paz llama a la igualdad

Francisco de Roux* eltiempo.com, 22 de junio 2017

La mayor igualdad en el nivel de vida, que siempre será relativa por las cualidades, preferencias y circunstancias de las personas, es resultado de la equidad o justicia social, que da las mismas oportunidades iniciales a todos para que puedan decidir sobre la forma de vivir que quieren.

Danny Dorling, en su libro *The Equality Effect* (2017) (El efecto igualdad), muestra que en los países de mayor igualdad, la gente es más segura, más tolerante y menos temerosa, y que por eso hacia allá se están produciendo cambios en la conducción de la política económica mundial, a pesar de que en los países más desiguales se ha convencido a la gente de que esa desigualdad es normal. Como lo muestra Dorling, **los países de mayor igualdad económica tienen mayor confianza colectiva, mejor educación y cultura, seguridad y cuidado del medioambiente**; mejor justicia, productividad, fortaleza institucional, alimentación y salud; y más democracia, más soberanía y más crecimiento económico.



El problema en Colombia no es la pobreza. **El mayor problema es la desigualdad creciente entre las** clases altas y los estratos bajos, entre regiones y etnias, entre barrios ricos y pobres y entre géneros. En Colombia, el 10% más rico recibe 21 veces lo que recibe el 10% más pobre. Dorling afirmó que en los países más igualitarios, los de arriba, ven a los de abajo como seres humanos. Pero en los países más desiguales, los de arriba no consideran humanos a los de abajo. **Pues si los vieran como humanos les sería insoportable aceptar que conviven con gente como ellos, sometida a privaciones inhumanas.**

Una situación así no se resuelve con lucha de clases y guerra, sino con la toma de conciencia colectiva en una democracia humana, incluyente y crítica.

*Presidente de la Comisión de la verdad en el pos acuerdo colombiano.
<http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/francisco-de-roux/la-paz-llama-a-la-igualdad-101414>




Y para terminar, analiza las siguientes situaciones y responde:

Situaciones	¿Qué pensabas antes?	¿Qué piensas ahora?	¿Por qué piensas así ahora?
			
 <p data-bbox="262 1136 618 1240"> www.google.com.co/search?q=caricaturas++creative++commons++sobre+la+diversidad+cultural&rlz=1C1AVNG </p>			

<p>“Ser niña en mi comunidad es algo muy difícil. En la escuela no tomaban en cuenta mi opinión. Si levantaba la mano un varón y yo, primero hablaba él. A veces llegaba al salón, y como tengo el pelo ‘afro’, la profesora no me dejaba entrar a clase hasta que no me peinara como las demás. En el caso de los deportes, especialmente el fútbol, los niños decían que nosotras no podíamos jugar, porque ese era un juego exclusivamente de hombres. Entonces estos son muchos tipos de discriminación que nos hacen apartarnos de la sociedad. A parte, en el ámbito social, se nos priva de muchas cosas, como la toma de decisiones, el estudio y la libre expresión” Selene (2016).</p> <p>Niñas del Pacífico contaron cómo es vivir en sus comunidades.</p> <p>Disponible en http://www.eltiempo.com/cultura/gente/ninas-victimas-de-discriminacion-en-el-pacifico-44682</p>			
--	--	--	--



 <p>www.google.com.co/search?q=imagenes++creative+commons+0+caricaturas+sobre+el+desplazamiento+indigena+en+colombia&rlz=1C1AVNG</p>			
<p>www.google.com.co/search?q=caricaturas++creative++commons++sobre+la+diversidad+cultural&rlz=1C1AVNG_enCO723CO723&tbm=isch&tbo=u&source</p>			

...y tú...	¿Qué crees que puedes hacer para mejorar estas situaciones?

Reflexión final

¿Es justo nuestro mundo?, ¿pensamos que puede serlo?

En el prefacio de una obra recién publicada dedicada a la formación del pensamiento crítico y la enseñanza de la historia y de la ciudadanía (Éthier, Lefrançois y Audigier, dir. 2018) Fabre (2018), profesor emérito de la Universidad de Nantes, se formula las siguientes preguntas:

1. “Peut-on former à l’esprit critique et les apprentissages scolaires peuvent-ils avoir quelque influence sur le comportement citoyen?”, (¿puede formarse el espíritu crítico y los aprendizajes escolares pueden tener alguna influencia en el comportamiento ciudadano?) (Fabre, 2018, p. 7)
2. “(...) est-il vraiment possible, dans le système éducatif actuel avec les élèves tels qu’ils sont, de promouvoir des pratiques critiques en classe d’histoire?” (“¿(...) es realmente posible en el sistema educativo actual, tal como son los alumnos, promover prácticas críticas en clase de historia?”) (Fabre, 2018, p. 10).

La respuesta se encuentra en las propuestas que distintos autores hacen en el libro de Éthier et al. (2018); y seguramente, también en el nuestro. La



necesidad de formar el pensamiento social crítico de nuestro alumnado y de enseñarle a intervenir en los procesos sociales con conocimiento de causa y a comprometerse a intentar poner fin a las injusticias sociales es urgente ante el bombardeo de todo tipo de informaciones y ante la presencia en los medios de información de hechos alternativos aparentemente reales, pero contruidos con claras intenciones espurias.

También ante esta situación, Fabre (2018, p. 11) se pregunta: “(...) comment maintenir l'idéal d'objectivité lorsqu'on sort de l'idée d'une vérité comme image des faits et qu'on admet que les faits historiques sont, non pas donnés, mais construits?” (“¿Cómo mantener el ideal de objetividad cuando se sale de la idea de una verdad como imagen de los hechos y se admite que los hechos históricos no son dados sino contruidos?”).

Fabre (2018, p.12) concluye en el prefacio del texto citado con la siguiente afirmación, plenamente compartida en nuestro trabajo: “La capacité d'autocritique est ce qui signe la pensée véritable. Personnellement, je serai tout prêt à faire de la formation de cette pensée autocorrectrice la finalité de l'éducation intellectuelle. Qui es allé à l'école ne devrait plus “se croire!”” (“La capacidad de autocrítica es lo que caracteriza el pensamiento verdadero. Personalmente, estaría dispuesto a hacer de la formación de este pensamiento autocorrector el propósito de la educación intelectual. ¡Quien fue a la escuela ya no debería “creerse a sí mismo!””).

Aprender a criticar y a ser autocrítico, desarrollar habilidades de pensamiento social crítico para solucionar problemas e injusticias son algunos de los principales retos de la enseñanza de las ciencias sociales en el siglo XXI. Estos no son retos fáciles de resolver como indican las preguntas de Fabre, pero tampoco imposibles si pensamos la escuela y la enseñanza de las ciencias sociales con la mentalidad del siglo XXI y no con la del siglo XX, como es habitual en la política educativa de prácticamente todos los países del mundo.



La tarea fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales es ofrecer a nuestro alumnado los conocimientos clave y las herramientas intelectuales para ubicarse en un mundo enormemente complejo, desigual e injusto, en el que la comunicación virtual vertebra la construcción de los saberes de la vida cotidiana, nuestros pensamientos y nuestras emociones. Y puede convertirnos en juguetes de las decisiones que otros toman y que, a través de las redes sociales, penetran en las mentes de todo el mundo pero, en particular, de la gente joven sin poder apreciar sus intenciones últimas.

Ante esta situación, la enseñanza de las ciencias sociales ha de empezar a modificar sus prácticas, los contenidos y las habilidades que las caracterizan. Y ha de focalizarse en un currículum para la justicia social y en la formación del pensamiento social crítico, como se ha planteado en los capítulos anteriores.

Como es sabido, el aprendizaje de las habilidades del pensamiento social crítico se inicia con la problematización, es decir con la capacidad de “percibir y describir la brecha entre lo que nosotros sabemos y lo que querríamos saber de un fenómeno determinado” (Éthier et al. 2018, p. 18). Este proceso afecta a todas las manifestaciones humanas, tanto las que hemos desarrollado anteriormente, como otras que deberá poder desarrollar el profesorado en la medida que apueste por un currículum centrado en la justicia social y en los problemas a los que deberá dar respuesta su alumnado.

En cualquier caso, el desarrollo de las habilidades del pensamiento social no será nunca el resultado de la enseñanza y el aprendizaje de una o dos unidades didácticas en un curso. Este será el resultado de un proceso lento que hay que programar a largo plazo, en el que habrá que establecer el tipo de tareas que deberán realizar los y las estudiantes en cada etapa, en cada ciclo educativo y en cada curso de su aprendizaje, así como también los problemas que pueden generar determinados contenidos por su complejidad conceptual. No hay que olvidar que la mayor parte de contenidos de las



disciplinas sociales que se utilizan en el estudio de problemas suelen ser interpretados a partir de conceptos complejos y polisémicos, es decir con diferentes interpretaciones según el problema, la época, la sociedad o el caso en el que se apliquen.

Lo deseable es que en la educación básica se enseñe a partir de casos concretos. Casos que han de poder ser descritos, contextualizados, comparados, analizados e interpretados y valorados por los estudiantes, a través de los cuales, puedan desarrollar todas y cada una de las habilidades presentadas en el segundo capítulo. Así como ir a la práctica, a la acción social, para dar credibilidad al trabajo realizado en la contextualización, el análisis e interpretación del problema, de la injusticia, comprobar el valor de las decisiones planificadas y de su impacto en la realidad.

También hay que fomentar la capacidad de transferencia tanto de los métodos como de las habilidades y de los conceptos aprendidos a otras manifestaciones y problemas humanos del presente, del pasado y de los que se presentarán en el futuro. El desarrollo del pensamiento social crítico es un aprendizaje para la vida, que no se limita a ser evaluado por una disciplina escolar concreta, ni a lo que se hace o se deja de hacer en la escuela, sino que fundamentalmente ha de ser útil para la vida, para interpretar lo que sucede en el mundo e intervenir en él con conocimiento de causa.

Para Éthier et al. (2018, p. 20) la escuela ha de hacer “que ces stratégies peuvent être enseignées et apprises, que les apprentissages qui en résultent peuvent être mobilisés dans d’autres circonstances et que le valeur de ces apprentissages tient entre autres à l’emploi que l’on peut en faire pour interpréter et évaluer la robustesse scientifique des arguments à la base des interprétations historiques sous-jacentes à des discours politiques”, (“que estas estrategias se puedan enseñar y aprender, que el aprendizaje resultante se pueda movilizar en otras circunstancias, y que el valor de estos aprendizajes radique, entre otras cosas, en el uso que se puede hacer de ellos para interpretar y evaluar la solidez



de los argumentos científicos que están en la base de las interpretaciones históricas subyacentes a los discursos políticos”).

Estas estrategias –habilidades de pensamiento y problemas o injusticias– han de permitir que los estudiantes consigan aprehender la complejidad del mundo en sus dimensiones sociales, para que desarrollen un pensamiento y un espíritu crítico (Hertig, 2016). Para ello, es necesario que el profesorado haya desarrollado, a su vez, un pensamiento social crítico que le permita no solo tomar decisiones en torno a qué problema e injusticia elegir y enseñar, sino especialmente, en cómo enseñarlo. Este es uno de los déficits tal vez más importantes que algunos investigadores han detectado en la formación del profesorado.

Hertig (2016, p. 122-123) considera que el desarrollo del pensamiento “representa un déficit didáctico y metodológico cierto para los docentes”. El autor se pregunta:

- ¿Cómo los docentes se apropian de “herramientas de pensamiento” de diversa naturaleza y las movilizan para aprehender objetos de saber complejos?
- ¿Cómo los docentes ponen en acción estas herramientas para permitir a sus alumnos apropiarse de ellas?
- ¿Cómo los alumnos utilizan estas herramientas y construyen capacidades para pensar la complejidad?

Tal vez el paso siguiente sea investigar cómo hay que preparar a futuros y futuras docentes para que el currículum se centre en los problemas, en las injusticias sociales y en el desarrollo del pensamiento social crítico. Sin duda, el futuro de esta enseñanza está y estará en manos de los docentes. Nuestro trabajo aporta elementos para pensar esta formación.

Si queremos que nuestros jóvenes, que nuestros niños sean ciudadanos libres,



autónomos y críticos, sus docentes también han de serlo. La enseñanza y el aprendizaje han de darse la mano ante el reto de pensar un mundo diferente en el que la justicia social, la solidaridad y la paz presidan las relaciones entre las personas y los pueblos del mundo.

En definitiva, nuestro trabajo busca dotar de herramientas a aquellos y a aquellas docentes que crean, como Wayne Ross (2017: 81), y como nosotros que “The revolution of everyday life comes with our ability to understand and transform our world (...). As Vaneigem closed his treatise on the Revolution of Everyday Life: “We have a world of pleasure to win and nothing to lose but our boredom” (Vaneigem, 2001, p. 279). And wherever passionate acts of refusal and passionate consciousness of the necessity of resistance trigger stoppages in the factories of collective illusion whether those factories be schools that only offer students alienation, spectacle, surveillance, and training for consumption or a corporate media that offers us fear and perpetual war, there the revolution of everyday life is under way” (La revolución de la vida cotidiana viene con nuestra capacidad de comprender y transformar nuestro mundo (...). Como Vaneigem cerró su tratado sobre la Revolución de la vida cotidiana: “Tenemos un mundo de placer para ganar y nada que perder más que nuestro aburrimiento” (Vaneigem, 2001, p.279). Y donde los actos pasionales de rechazo y la conciencia apasionada de la necesidad de resistencia provocan paros en las fábricas de la ilusión colectiva, ya sean esas fábricas las que ofrecen a los estudiantes alienación, espectáculo, vigilancia y entrenamiento para el consumo o medios corporativos que ofrecen miedo y guerra perpetua, allí está en marcha la revolución de la vida cotidiana). Allá estarán unos y unas docentes enseñando cómo terminar con las injusticias sociales y formar un pensamiento social crítico que libere a nuestros niños y niñas y a nuestra juventud del aburrimiento y del tedio y los convierta en ciudadanos libres y felices.



Referencias.

- Agarwal, V. Taffler, R. & Brown, M. (2011). Is Management Quality Value Relevant? En: *Journal of Business Finance & Accounting*, 38, 1184-1208. doi:10.1111/j.1468-5957.2011.02267.x
- Almutawa, S.(2015). *The Historian and Social Justice*. Disponible en <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/february-2015/the-historian-and-social-justice>
- Anyon, J. (2009). Theory and educational research: toward critical social explanation. New York/London, Routledge.
- Au, W. (2009). Social Studies, Social Justice: Whither the Social Studies in High-Stakes Testing? *Teacher Education Quarterly*, 36(1), 43-58.
- Audigier, F. (2001). *Les contenus d'enseignement plus que jamais en question*. En: C. Gohier, C. et S. Laurin (dirs.), *La formation fondamentale, un espace à redéfinir* (pp.141-192). Outrement (Québec): Éditions Logiques.



- Banks, J. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum* • Volume 68 • Summer 2004, 289- 295
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. En: M. Adams, L. Bell & P Griffin (eds.), *Teaching for diversity and social justice* (2ª ed.) (pp. 1-14). New York US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Benejam, P. & Pagès, J. (coords). (2004). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori/ICE-Universidad de Barcelona.
- Benejam, P. (2002). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. En: P. Benejam, L. Berges & J. Martonel (eds.), *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 11-18). Barcelona: Grao.
- Benejam, P. (2004). Las finalidades de la educación social. En: P. Benejam & J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori/ICE-Universidad de Barcelona.
- Benejam, P. y Quinquer, D. (2000). La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivolingüísticas. En: J. Jorba, I. Gómez & A. Prat (eds.), *Hablar y escribir para aprender* (pp. 201 - 218). Madrid: Síntesis.
- Bickmore, K. (2008). Social studies for social justice: Learning/ navigating power and conflict. En: L. Levstik & C. Tyson (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 155-171).New York: Routledge.



- Boyle-Baise, M. & Langford, J. (2004). There Are Children Here: Service Learning for Social Justice. *Equity and Excellence in Education*, 37(1), 55-66.
- Boyle-Baise, M. & Zevin, J. (2009). *Young Citizens of the World. Teaching Elementary Social Studies Through Civic Engagement*. New York: Routledge.
- Canals, R. (2007a). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, 49-60. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127626005>
- Canals, R. (2007b). La didáctica de las ciencias sociales: contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria. En: R. M. Ávila, A. Cruz, A. y M. C. Díez (eds), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 331-356). Universidad de Jaén, España:
- Carr, P. (2007). Educational policy and the social justice dilemma. En: H. Claire (ed.), *The challenge of teaching controversial issues* (pp. 33-34). Denkin: Trentham Books.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Casas, M. (2005). Los conceptos sociales clave, una opción ideológica para la selección de contenidos. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 359-380.
- Casas, M.; Bosch, D. Canals, R., Domenech, A., Freixnet, D. & Sánchez, M. (coords.) (2005). *Ensenyar a parlar i a escriure ciencies socials*. Barcelona: Gyersa.



- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Conseil de l'Europe (2016). *Compétences pour une culture de la démocratie. Vivre ensemble sur un pied d'égalité sans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación del siglo XXI*. París: Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Duplass, J. (2011). *Teaching Elementary Social Studies: Strategies, Standards, and Internet Resources* (3ª ed.). Belmont: Wadsworth.
- El Tiempo.com (2016). Niñas del pacífico contaron cómo es vivir en sus comunidades. Disponible en <http://www.eltiempo.com/cultura/gente/ninas-victimas-de-discriminacion-en-el-pacifico-44682>
- Eidson, K. (2015). Incorporating Social Justice in the Pre-Service Teacher Classroom. *Journal of Education and Human Development*, 4(2), 1-9. Disponible en http://jehdnet.com/journals/jehd/Vol_4_No_2_June_2015/1.pdf
- Éthier, M-A.; Lefrançois, D.; Audigier, F. (2018). Introduction. In Éthier, M-A.; Lefrançois, D.; Audigier, F. (dir.). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Bruxelles. Deboeck, 13-23.
- Éthier, M-A.; Mottet, E. (dir.) (2016). *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*. Recherches et pratiques. Bruxelles. Deboeck



Fabre, M. (2018). Préface. In Éthier, M-A.; Lefrançois, D.; Audigier, F. (dir.). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Bruxelles. Deboeck, 6-12

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Galindo, E. (2005). *El análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje del pensamiento crítico en educación secundaria. Un estudio de casos desde los mecanismos de influencia educativa* (tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Gómez, I. y García, J. (2016). Atención a la diversidad en la enseñanza de las ciencias sociales. *Memorias del XXVII Simposio de Didáctica de las ciencias sociales* (pp. 216- 238). Palma de Gran Canaria: Universidad de Gran Canaria.

González, G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista Uni-pluri/versidad*, 13(2), 24-34.

Gorski, P. & Pothini, S. (2014). *Case Studies on Diversity and Social Justice Education*. New York: Routledge.

Guterres, A. (2017). *Somos un mundo en pedazos, necesitamos ser un mundo en paz*. Disponible en http://www.un.org/spanish/News/story.asp?newsID=38063#.Wgr2yo_Wzcs

Gutiérrez., M. y Arana, D. (2014). La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2), 124-144. Disponible en [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana10\(2\)_7.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana10(2)_7.pdf)



- Hertig, P. 2016. Des outils de pensée pour appréhender la complexité dans le cadre de l'éducation en vue du développement durable. Éthier, M-A.; Mottet, E. (dir.) 2016. Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Recherches et pratiques. Bruxelles. Deboeck, 117-128
- Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas. En: J. Jorba, I. Gómez y A. Prat. (eds.), *Hablar y escribir para aprender* (pp. 201 – 218). Madrid: Síntesis.
- Jorgensen, G. (2014). Social Studies Curriculum Migration. Confronting Challenges in the 21 st Century. En: E. Ross & E. Wayne (eds.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities* (4ª ed.) (pp. 3-23). State University on New York: SUNY Press
- Kincheloe, J. L. y Mc Laren. P. (2002). *Getting Beyond the Facts*. New York: Peter Lang.
- King, L. & Kasun, G. S. (2013). Food for thought: A framework for social justice in social studies education. *Focus on Middle Schools*, 25(3), 1-4.
- Lara, R. (2010). Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar. *Revista Iberoamericana de Educación /Revista Ibero-americana de Educación*, 51, 4 – 10. Disponible en <http://rieoei.org/3054.htm>
- Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialment vives. *Le Cartable de Clio*, 3, 245-253. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-pour-2008-3-page-179.htm>
- Mauri, T. y Valls, E. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la geografía, la historia y las ciencias sociales: una perspectiva psicológica. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza.



McCrary, N. & Ross, E. (eds.) (2016). *Working for Social Justice Inside and Outside the Classroom*. New York: Peter Lang.

Ministry of Education, Province of British Columbia (2008). *Making Space. Teaching for Diversity and Social Justice Throughout the K-12 Curriculum*. Columbia: Autor.

Ministry of Education, Province of British Columbia (2008). *Social Justice 12: integrated resource package*. Columbia: Autor.

Murillo, F. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/ar>

Mutch, C., Perreau, M., Houliston, B. & Tatebe, J. (2016). Teaching social studies for social justice: Social action is more than just 'doing stuff'. En: M. Harcourt, B. Wood & A. Milligan (eds.), *Teaching social studies for critical, active citizenship in Aotearoa New Zealand* (pp. 82-101). Wellington, New Zealand: NZCER Press.

Newman, F. (1991). Promoviendo el pensamiento de orden superior en los estudios sociales. *Teoría e investigación en educación social*, XIX, 324-340.

Nyman, W. (2015). Social justice in the social studies classroom: Using culturally relevant pedagogy to promote civic engagement. *Rising TIDE*, 8, 1-23. Disponible en <http://www.smcm.edu/mat/wp-content/uploads/sites/73/2015/06/Whitney-Nyman-2015.pdf>

Ochoa-Becker, A. S. (1996). Building a rationale for issue-centred education. En: R. Evans & D. Saxe (eds.), *Handbook on Teaching Social Issues* (pp. 6-12.). Washington: National Council for the Social Studies.



- Olphen, M. y Ríos, F. (2004). Al servicio de la justicia social; conocimientos, destrezas y actitudes para los “nuevos tiempos”. *Psicoperspectivas. Revista de la escuela de psicología*, III, 151 – 171.
- Pagès, J. (1997). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994). En: P. Benejam & J. Pagès, J. (coords.), *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO* (pp. 415-480). Barcelona: Praxis.
- Pagès, J. (2004). La formación del pensamiento social. En: P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori/ICE-Universidad de Barcelona.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. (Libro 2, pp. 140-154). Medellín: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios.
- Pagès, J. (2016). La contribución de la Didáctica de las Ciencias Sociales a la construcción de la justicia social. En: M. Gutiérrez (coord.), *Memorias del VI encuentro colombiano de investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 12-25). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira:
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1997). *Lluïsa Sagalés, corresponsal de guerra. Els conflictes bèl·lics al món actual*. Barcelona: Graó.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2009). Aprender el pasado, comprender el presente y construir el futuro: lecciones de una investigación sobre la historia enseñada. *XII Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia*.



Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional de Comahue, San Carlos de Bariloche, Argentina.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico. *Campinas*, 30(82), 281-309.

Pagès, J. y Santisteban, A. (Coord). (2011). *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Palomino, M. (2017). *El profesor colombiano que logró reducir el embarazo adolescente*. Disponible en https://elpais.com/internacional/2017/08/04/colombia/1501864960_431787.html?id_externo_rsoc=FB_CM

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En: M. Stone (comp.), *La enseñanza para la Comprensión* (pp. 69-94). Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures*. Chicago: University of Chicago Press.

Pineda, R. (2002). Estado y pueblos indígenas en el siglo xx. La política indigenista entre 1886 y 1991. *Revista Credencial*, 146. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/febrero2002/estado.html>

Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Pozo, J. y Pérez, M. (coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias*. Madrid: Morata.

- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona. Paidós.
- Reif, F. (2008). *Applying Cognitive Science to Education*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Reinhart, M. K. (2011). Tom Horne: Tucson Unified School District runs afoul of ethnic studies law, (p.74). The Arizona Republic, January 3.
- Román, M. y Murillo, F. J. (2014). Uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas como criterio de elección y selección de escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 5-7
- Ross, E. W. 2017. *Rethinking social studies. Critical pedagogy in pursuit of dangerous citizenship*. Charlotte. IAP
- Ross, E. y Vinson, K. (2005). A Justiça Social Exige uma Revolução do Quotidiano. Em: *Currículo sem Fronteiras*, 5(2), 65-78.
- Ross, E. y Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.
- Ross, W. (2015). ¿Què hauríem de mantenir i què de canviar de la pedagogia crítica? *Perspectiva Escolar*, 382, 8-13.
- Sacristán, G. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En: M. Alcudia, P. Gavilán, G. Sacristán & N. Giné (coords.), *Atención a la diversidad* (pp. 11-34). Barcelona: Graó.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de capacidades para pensar la sociedad. En: A. Santisteban y J. Pagés (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 85-104). Madrid: Síntesis.



- Santisteban, A. y Pagès, J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Sensoy, O. & DiAngelo, R. (2017). *Is Everyone Really Equal? An Introduction to Key Concepts in Social Justice Education* (2ª ed.). Multicultural Education Series.
- Sleeter, C. E. (2015). Deepening Social Justice Teaching. *Journal of Language and Literacy Education*, Vol. 4, 2, 13-29. Disponible en <http://jolle.coe.uga.edu/>
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. & Kallic, B. (2017). *Thinking-based learning. Promoting quality student achievement in the 21st century*. New York: Columbia University.
- Telesur (2016). *La desnutrición en Colombia, una realidad que se agrava cada vez más*. Disponible en <https://www.telesurtv.net/telesuragenda/Hambre-en-Colombia-20160331-0008.htm>
- Theophanous (1994). *Theophanous v Herald y Weekly Times Limited*. High Court of Australia.
- Tyson, C. & Park, S. C. (2006). From theory to practice: Teaching for social justice. *Social Studies and the Young Learner*, 19(2), 23-25.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. París: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2005). *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. (Vol. 3). Santiago de Chile: Ediciones UNESCO.
- Vaneigem, R. (2001). *The revolution of everyday life*. (D. Nicholson-Smith, Trans). London, England: Rebel Press.



- Vigotsky, L. (1989). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Ware, H. (coord.) (2007). *Els conflictes i la pau*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Wasserman, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrourtu.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2006). *Educating the good citizen. The politics of school-based civic education programas*. Paper to be presented at the annual meeting of the American Political Science Association (APSA). Boston.

*Este libro fue terminado por la editorial de la Universidad Tecnológica de Pereira
en febrero del 2023, bajo el cuidado de los autores.
Pereira, Risaralda, Colombia.*

El libro *La justicia y el pensamiento social en la enseñanza de las ciencias sociales* ofrece al profesorado ideas, reflexiones y ejemplos para una enseñanza de las ciencias sociales que fomente el desarrollo del pensamiento social a partir del estudio de problemas sociales relevantes, de cuestiones socialmente vivas y de todo aquello que genere injusticias sociales. Apuesta por un profesorado práctico reflexivo, es decir por un profesorado competente para tomar decisiones sobre los contenidos y los métodos de enseñanza más adecuados para que sus estudiantes desarrollen su pensamiento y su conciencia social crítica.

El primer capítulo se centra en la relación entre la justicia social y la enseñanza de las ciencias sociales. Se presentan, a modo de ejemplo, distintas propuestas curriculares y se caracteriza el papel del profesorado en cada una de estas.

El segundo capítulo propone el desarrollo del pensamiento social desde un enfoque socio-constructivista del aprendizaje, considerado un componente fundamental en la enseñanza de las Ciencias sociales.

El tercer capítulo plantea un ejemplo para la enseñanza y el aprendizaje de la diferencia y de la diversidad en el aula, a partir de los siguientes aspectos: las semejanzas y las diferencias en los grupos humanos, la contextualización temporal y territorial de la diversidad, los conflictos y las diferencias, y la diversidad en la construcción de la democracia.

El texto finaliza con una reflexión sobre la justicia social en el mundo actual y la importancia de este tema en el currículo de las ciencias sociales, para la formación de ciudadanos reflexivos y críticos, que aporten a la construcción de un mundo más justo y solidario.

Facultad Ciencias de la Educación
Colección Trabajos de Investigación

e-ISBN: 978-958-722-700-0

ISBN: 978-958-722-319-4

