

**Plan de estudios para innovar la enseñanza
de las Ciencias Sociales en los grados 1°, 2° y 3°
de la Educación Básica Primaria**



**MARITZA ACEVEDO NIETO
ERIKA NIÑO
ENRIQUE MENDOZA**

(GRUPO ACEMENI)

**Tesis de Grado para optar el título de
Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación.**

Director

DR. MIGUEL DE ZUBIRIA SAMPER

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
FUNDACION ALBERTO MERANI
PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA
BUCARAMANGA
2003**

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bucaramanga, Septiembre de 2003

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCION	
ANTEPROYECTO	
1. ¿DE QUE HABLAMOS CUANDO NOS REFERIMOS A LAS CIENCIAS SOCIALES?	3
1.1 ¿QUÉ ES LA CIENCIA?	4
1.2 EL SURGIMIENTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES	6
1.3 COORDENADAS EPISTEMOLOGICAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES	10
1.3.1 Espacio.	10
1.3.2 Tiempo y tiempo histórico	12
1.3.3 El hombre y las ciencias sociales	13
2. LAS SOCIALES QUE SE HAN ENSEÑADO	14
2.2 El caso de las Ciencias Sociales	17
2.2.1 Enseñanza de la Historia: Memoria Vs comprensión.	17
2.2.2 Enseñanza de la Geografía: Descripción y ubicación de lugares Vs. Inteligencia espacial.	19
2.2.3 Las Ciencias Sociales: De la Sociedad de Mosquitos a la Sociedad de Hormigas.	21
3. FUNDAMENTOS PARA INNOVAR EL CURRÍCULO DE LAS CIENCIAS SOCIALES	25
3.1 FUNDAMENTOS	25
3.1.1 Psicológicos.	25
3.1.2 Disciplinarios	28
3.1.2.1 Geográficos	28
3.1.2.2 Históricos	28
3.1.3 Fundamentación Filosófica	30
3.2 PROPUESTA CURRICULAR	31
3.2.1 Núcleo temático No. 1: La casa	31

3.2.1.1 Propósitos	31
3.2.1.2 Enseñanzas	32
3.2.1.3 Evaluación	33
BIBLIOGRAFIA	34
ANEXOS	36

LISTA DE TABLAS

	Pag.
Tabla 1. Evolución de la tasa de repitencia en la escuela primaria según sexo, 1943-1983.	17

LISTA DE FIGURAS

	Pag.
Figura 1. Tradición mecánico funcional.	3
Figura 2. Tradición Teleológica	5
Figura 3. Procedimientos científicos. Comprensión.	8
Figura 4. Procedimientos científicos. Explicación.	9
Figura 5. Educar para el desarrollo intelectual.	15
Figura 6. Deserción Escolar 1994 Vs 1996.	16
Figura 7. Fines de la educación colombiana.	22
Figura 8. Propósito esencial de las acciones educativas.	26
Figura 9. Fases Gnoseológicas del niño.	27

LISTA DE ANEXOS

Pag.

Guía 1. para el manejo de la noción de tiempo físico.

Guía 2. para el manejo de la noción de tiempo físico.

Guía 3. para el manejo de la noción de tiempo físico.

Guía 4. para el manejo de la noción de tiempo físico.

Guía 5. para el manejo de la noción de tiempo físico.

Guía para el manejo de tiempo histórico.

Guía para el manejo de las escalas como estrategia para realizar ejercicios de inclusión.

Guía para el afianzamiento de las habilidades básicas en la lectura de mapas.

Guía 6. para el manejo de la noción de tiempo físico.

Guía 7. para el manejo de la noción de tiempo físico.

Guía 8. para el manejo de la noción de tiempo físico.

Guía para el manejo de la orientación espacial.

Guía 1. para el manejo y representación del espacio.

Guía 2. para el manejo y representación del espacio.

INTRODUCCION

La idea de realizar este trabajo de grado sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer ciclo de la educación básica primaria surgió en el proceso de revisión y actualización de los Planes de Area del Instituto Caldas de Bucaramanga. Observamos algunos vacíos en la propuesta vigente que planteaba una secuencia y unos contenidos que estaban en franca oposición a la edad mental de los niños que cursaba cualquiera de los grados del ciclo ante anteriormente mencionado.

Al cursar la especialización en desarrollo Intelectual encontramos herramientas metodológicas y conceptuales fundamentales ya no solo para re-estructurar un Plan de Area, si no para enriquecer nuestra práctica docente.

El presente trabajo ha sido el resultado de varias preguntas. En el primer capítulo procuramos precisar el significado y la validez epistemológica de los conocimientos de las Ciencias Sociales, buscando precisar la naturaleza de las disciplinas que la conforman.

En el segundo capítulo se presenta el desarrollo de las diversas vertientes que han surgido en las Ciencias Sociales y como han propiciado la construcción de los grandes paradigmas pedagógicos que han orientado la enseñanza de estas disciplinas.

En el tercer capítulo se presenta unos parámetros para innovar la enseñanza de las Ciencias Sociales, especialmente la fase metodológica, al precisar procedimientos psicodidácticos para desarrollar los ejes curriculares desde 1° a 3°. Los ejes curriculares contemplados siguen una secuencia lógica, la cual inicia en la casa, sigue con el barrio, la ciudad y terminan en el departamento. La esencia de la innovación consiste precisamente en desarrollar conceptos pero a partir de entornos concretos.

El único eje temático que se desarrollo como ejemplo fue el de la casa, en él se podrá apreciar el segundo elemento de la innovación curricular: la integración disciplinar, ya que el lector podrá encontrar allí nociones de Sociología, Economía, Política, Geografía e Historia.

Finalmente incluimos algunos anexos con guías que sirven de modelo para hacer real y práctica la innovación curricular planteada.

1. GENERALIDADES DEL PROYECTO DE INVESTIGACION

PLAN DE ESTUDIOS PARA INNOVAR LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS GRADOS 1º, 2º Y 3º DE LA EDUCACION BASICA PRIMARIA.

1.1 RESUMEN

Elaborar una propuesta para desarrollar en los (as) niños (as) las nociones de espacio y tiempo; es decir construir un currículo que estructure los procesos de enseñanza-aprendizaje para que los (as) niños (as) puedan comprender las diversas dimensiones del espacio (vital, físico y como noción) y desarrollar la habilidad para explicar cómo y por qué cambian las cosas a través del tiempo.

1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACION

La enseñanza tradicional de las Ciencias Sociales fue construida sobre un paradigma educativo que le asignó a la Historia la función de describir hechos ordenados cronológicamente y a la Geografía la responsabilidad de describir y ubicar lugares. Sin embargo este sistema de enseñanza asumía que el niño tenía los conceptos de espacio y tiempo claramente desarrollados y por eso cada profesor asumía que la ordenación cronológica de sucesos le permitía a sus estudiantes desarrollar el concepto de tiempo histórico y que la descripción o ubicación de toponimicos era suficiente para desarrollar el concepto de espacio.

La visión sobre las características que debe tener ese proceso está ampliada, gracias a los aportes de Piaget, quien sostuvo que la noción de tiempo en el niño solo se desarrolla entre los 10 y los 12 años y las contemporáneas teorías divulgadas por las Escuelas Geográficas Francesas, las cuales plantean la existencia de diferentes clases de espacio e inclusive diferentes maneras de representar un mismo espacio. Todo lo dicho hasta aquí invita a repensar la forma en que se han venido desarrollando estos conceptos en el sistema educativo.

Esta propuesta pretende por lo tanto plantear estrategias que le permita a los docentes, entre otros objetivos alcanzar los siguientes:

- A. Establecer una secuencia lógica para desarrollar en sus estudiantes las nociones de espacio y tiempo.
- B. Desarrollar en el niño la noción de tiempo histórico, es decir llevar al estudiante a comprender y explicar los cambios que se presentan en su mundo inmediato, de tal forma que luego pueda comprender y explicar los cambios de los mundos más alejados de su realidad vital.
- C. Afianzar en el niño actitudes que favorezcan una relación persona-espacio, signada por el cuidado y la protección.

Se trata pues de ensayar una manera diferente de llevar al estudiante a una adecuada comprensión de su realidad y como ésta es producto de procesos de mediana y larga duración. Se pretende además superar la noción de espacio como algo lineal y estático, por una concepción que lleve a los estudiantes a tener una comprensión del espacio como algo dinámico y complejo.

1.3 JUSTIFICACION

Nuestro interés por trabajar este tema surgió al conocer los planteamientos de Pedagogía Conceptual, según los cuales hay una secuencia lógica de aprendizaje que se inicia con las pre-nociones y se prolonga hasta las categorías, pasando por nociones, proposiciones, preconceptos, conceptos y pre-categorías; lo cual nos hizo comprender las dificultades cognitivas y actitudinales de algunos de nuestros estudiantes, que en el mejor de los casos describían las características de su casa, escuela, barrio o ciudad, pero presentaban serias limitaciones para realizar ejercicios de inclusión entre estos ámbitos espaciales, o podían explicar algunas secuencias cronológicas básicas, pero no evidenciaba una comprensión histórica del tiempo, es

decir no relacionaba los factores asociados a los cambios o transformaciones físicas o sociales.

De tal manera que la realización de este trabajo de grado significa para nosotros (as) mejorar nuestra capacidad de enseñanza de los conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales, propiciando en nuestros estudiantes una adecuada comprensión de la realidad en la que están inmersos y un entrenamiento de sus operaciones intelectuales y los instrumentos de conocimiento.

1.4 PROPOSITOS

Se pretende que al finalizar el primer ciclo de la Educación Básica Primaria los estudiantes estén en capacidad de demostrar un adecuado desempeño en los siguientes aspectos:

1.4.1 Cognitivos

Los estudiantes deberán:

- ❑ Comprender las nociones de espacio y tiempo.
- ❑ Aprender las nociones de persona, escuela, barrio, localidad, ciudad, departamento y país.
- ❑ Identificar y clasificar los elementos naturales y culturales que constituyen su entorno geográfico.

1.4.2 Expresivos

- ❑ Enunciar características básicas del espacio como: Entorno inmediato y noción.
- ❑ Describir e interpretar adecuadamente representaciones cartográficas.
- ❑ Realizar correctamente relaciones de inclusión entre las nociones de persona, familia, escuela, barrio, ciudad, departamento y país.

- ❑ Elaborar comprensivamente relatos, secuencias, encadenamientos temporales y explicaciones lógicas basadas en series cronológicas o en acontecimientos sincrónicos.
- ❑ Plantear explicaciones sencillas ante preguntas tales como: ¿Qué sucedió en tal época en el barrio, la ciudad, el departamento y el país? ¿Por qué sucedió? ¿Qué aspectos cambiaron? ¿Cuáles siguieron igual?.
- ❑ Ordenar cronológicamente hechos históricos ocurridos antes y después de su nacimiento en el barrio, la ciudad, el departamento y el país.
- ❑ Construir relatos sencillos para explicar cómo el espacio y lo que en él está (vivienda, medios de comunicación, vestido, etc.) se transforma.

1.4.3 Afectivos

- ❑ Establecer relaciones de cuidado y protección con su entorno vital.
- ❑ Mostrar curiosidad por comprender la relación que existe entre el espacio físico y las convenciones utilizadas para representarlo.
- ❑ Demostrar sentido de pertenencia a su comunidad

1.5 ENSEÑANZAS

1.6 INSTRUMENTOS DE CONOCIMIENTO

SE PARTE EN 1° DE:	SE LLEGA EN 3° A:
Actividades que llevan al estudiante a relacionar nociones teniendo en cuenta criterios de inclusión, oposición, similitud, etc.	Armar nudos proposicionales a partir de secuencias lógicas.

1.7 OPERACIONES Y DESTREZAS

SE PARTE EN 1° DE:	SE LLEGA EN 3° A:
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Introyectar <input type="checkbox"/> Proyectar <input type="checkbox"/> Nominar <input type="checkbox"/> Comprender <input type="checkbox"/> Incluir <input type="checkbox"/> Excluir 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ejemplificar <input type="checkbox"/> Codificar <input type="checkbox"/> Decodificar <input type="checkbox"/> Deducir <input type="checkbox"/> Relacionar

1.8 ACTITUDES Y VALORES

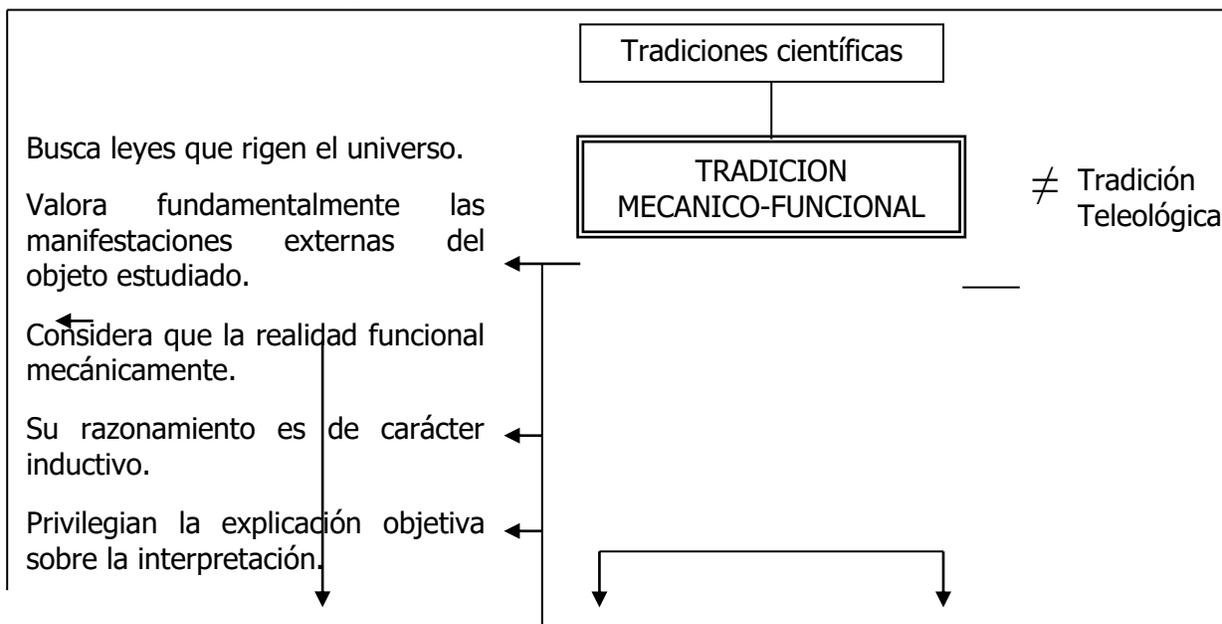
SE PARTE EN 1° DE:	SE LLEGA EN 3° A:
Una visión egocéntrica del entorno espacio-temporal.	Una actitud interesada en conocer y asumir entornos espacio-temporales más amplio.

2. ¿DE QUE HABLAMOS CUANDO NOS REFERIMOS A LAS CIENCIAS SOCIALES?

Existe una tradición filosófica iniciada por R. Grossetestes (1168-1253) y continuada por Roger Bacon (1214-1292), Duns Scoto (1265-1308), Guillermo de Occam (1280-1349), Nicolás de Autrecourt (1300-1350), los empiristas, los positivistas y los neopositivistas; que forjó una nueva mirada del universo, una mirada que centró su interés en el universo como un flujo de acontecimientos que acontecen según leyes, Según J.M. Mardones¹, esta visión del universo fue desde el principio funcional y mecanicista. Era funcional porque valoraba fundamentalmente las manifestaciones externas del objeto estudiado, esto quiere decir que privilegiaba las propiedades perceptibles de ese objeto con relación a su fin. Era mecanicista porque consideraba que toda la realidad está estructurada a la manera de una máquina, siendo posible explicar una realidad determinada si se toma para hacer los modelos de máquinas, ya que consideran que la realidad al igual que la máquina, está constituida por leyes objetivas. Al igual que el binomio Pitágoras-Platón lo esencial para conocer el mundo es buscar las leyes matemáticas que lo rigen, lo cual se logra cuando su estructura física es develada.

El siguiente Mentefacto precisa las características enunciadas de esta tradición científica.

Figura 1. Tradición mecánico funcional.



¹ MARDONES, José María. Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Anthropos. Barcelona. 1991. P.P. 24-25.

Empiristas Positivistas Neopositivistas ↖ Esta tradición centrada en leyes físicas nos explica fundamentalmente el origen de la Ciencia Moderna y nos ubica en el problema central de este capítulo que tiene que ver precisamente con la validez epistemológica de las llamadas "Ciencias Sociales" en tanto que estas no estudian "objetos físicos" ni formulan "leyes" con la rigurosidad que lo hacen las ciencias fácticas y que nos remiten a la siguiente pregunta.

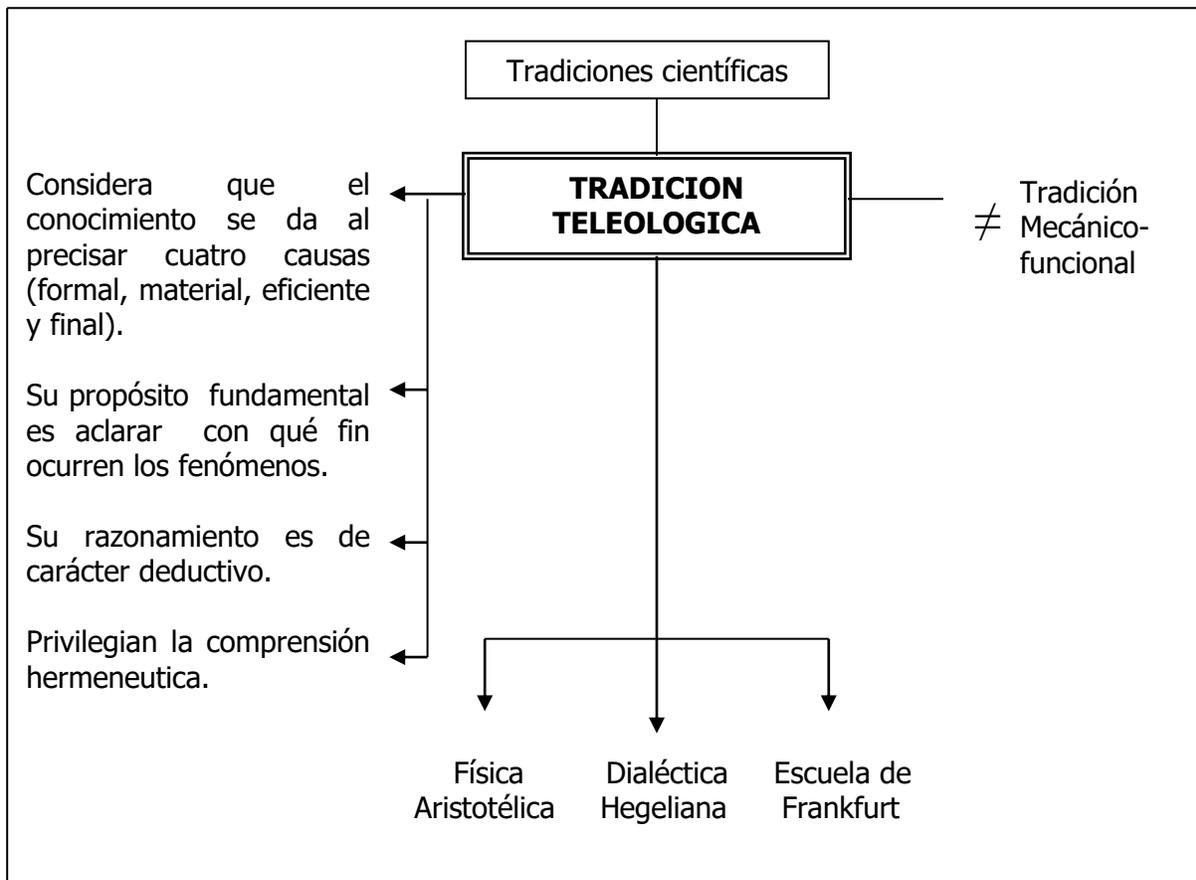
2.1 ¿QUÉ ES LA CIENCIA?

Existen tantas definiciones de Ciencia como corrientes filosóficas existen. Para el Aristotelismo, corriente dominante durante la antigüedad y la edad media, es un conocimiento demostrativo que permite conocer las causas de los seres existentes. Esta corriente considera las siguientes causas:

- A. Causa Formal: Entendida como esencia, es decir aquello que permanece invariable en el ser u objeto estudiado.
- B. Causa Material: Aquello de lo que está echo algo.
- C. Causa Eficiente: Responde la pregunta ¿De dónde procede el ser u objeto estudiado?
- D. Causa Final: Explica el para qué existe el ser u objeto estudiado y responde a las preguntas ¿Cuál es el fin de la existencia de este o aquel objeto? ¿Para qué existe?.

Según J.M. Mardones, estos planteamientos sirvieron de modelo a toda una tradición que consideró que la esencia de la investigación científica era la explicación teleológica, es decir aclarar "con que fin ocurren los fenómenos", tal como se evidencia en el siguiente mentefacto.

Figura 2. Tradición Teleológica



Pero esta tradición fue revisada y criticada durante el Renacimiento, ya que la mentalidad de la época rechazaba la idea de universo como conjunto de sustancias con un fin específico. Ellos, tal como se comentó en páginas anteriores, tenían razones para mirar al universo "como un flujo de acontecimientos que suceden según leyes"²

Esta situación es la que le permite a Mario Bunge, definir Ciencia como "Conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente falible"³. Estas características

² La tradición teleológica era un obstáculo para la explotación de la naturaleza, ya que delimitaba el uso y la función de los objetos existentes.

³ BUNGE, Mario. La Ciencia, su Método y su Filosofía. Editorial Panamericana. Bogotá. 2003. P. 11.

las poseen en su totalidad las Ciencias Fáticas, ya que están referidas a hechos y objetos reales. No se puede decir lo mismo de las Ciencias Sociales, estas al poseer diversidad de teorías para abordar la realidad difícilmente pueden garantizar la objetividad, ya que el objeto estudiado es explicado a partir de los conceptos propios de una determinada teoría y al existir diversidad de criterios se pasa de la explicación a la interpretación. En este caso la palabra explicación es entendida como el proceso mediante el cual las características de un objeto son reducidas a sus elementos perceptibles y verificables, en oposición a la interpretación que consiste en fundamentalmente en expresar el sentido de algo a partir de un conjunto de principios o de marcos teóricos.

Si la definición de ciencia ofrecida por Mario Bunge no responde aun por qué llamamos "Ciencias" a unas disciplinas que no pueden garantizar la objetividad, entonces la pregunta ¿De qué hablamos cuando nos referimos a las Ciencias Sociales? Alcanza toda su legitimidad.

2.2 EL SURGIMIENTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Debido al peso que y a la consistencia de las Ciencias Fáticas, el siglo XIX es el escenario en que unas disciplinas de origen reciente las tomaron como modelo. Inspirándose en las "Ciencias basadas en hechos", algunas disciplinas como la Historia, la Geografía y la Sociología incorporaron su método y sus propósitos, lo cual explica el énfasis que tuvieron estas emergentes disciplinas en los hechos objetivos y en el método inductivo utilizado por las ciencias naturales, tenemos como consecuencia una historia, una Geografía y una Sociología evitando toda referencia a la esencia de los fenómenos y a todo elemento metafísico o hermeneutico que "contaminara" con la subjetividad del investigador los hechos investigados.

La aspiración de las disciplinas Sociales de convertirse en Ciencias, las llevó a Positivizarse, es decir a incorporar a sus principios los siguientes aspectos⁴:

⁴ MARDONES, Ibid. P.P. 28-33

- A. El modelo metodológico utilizado por las Ciencias Naturales.
- B. La explicación objetiva de los fenómenos estudiados.
- C. Considerar como verdaderos solo aquellos enunciados sometidos a la lógica y a la verificación empírica y
- D. Asumir como objeto de estudio solo aquellos fenómenos que puedan ser explicados a partir de la observación directa y la comprobación empírica.

Lo anteriormente planteado, tuvo un enorme impacto sobre la enseñanza de las disciplinas sociales ya que centró su currículo en hechos y datos, pero este aspecto hará parte del siguiente capítulo.

El reinado del Positivismo sobre las Ciencias Sociales, comenzó a ser cuestionado: Husserl y su ciencia de las esencias en Filosofía y Droysen y Dilthey con su diferenciación entre explicación y comprensión en Ciencias Humanas, iniciaron el proceso de despositivización de las Ciencias Sociales.

Husserl al plantear la Fenomenología, presenta un método objetivo para las Ciencias Sociales, ya que establece "colocar entre paréntesis" todas las convicciones individuales y buscar siempre lo apodictico e incontrovertible. El método fenomenológico está orientado a fenómenos sustancialmente diferentes a los que estudian las Ciencias de la naturaleza, porque los fenómenos de los que habla Husserl son de carácter social, tal como se muestra a continuación:

"Al fenomenólogo no le interesa el análisis de esta norma moral o de aquella, si no que le interesa porque esta o aquella norma son morales, y no por ejemplo jurídicas y no reglas de conducta. De igual modo, al fenomenólogo no le interesa examinar los ritos y con cánticos de esta o aquella religión; en cambio le interesa

comprender, que es la religiosidad, que es lo que convierte a cánticos y ritos tan diversos, en cánticos y ritos religiosos"⁵.

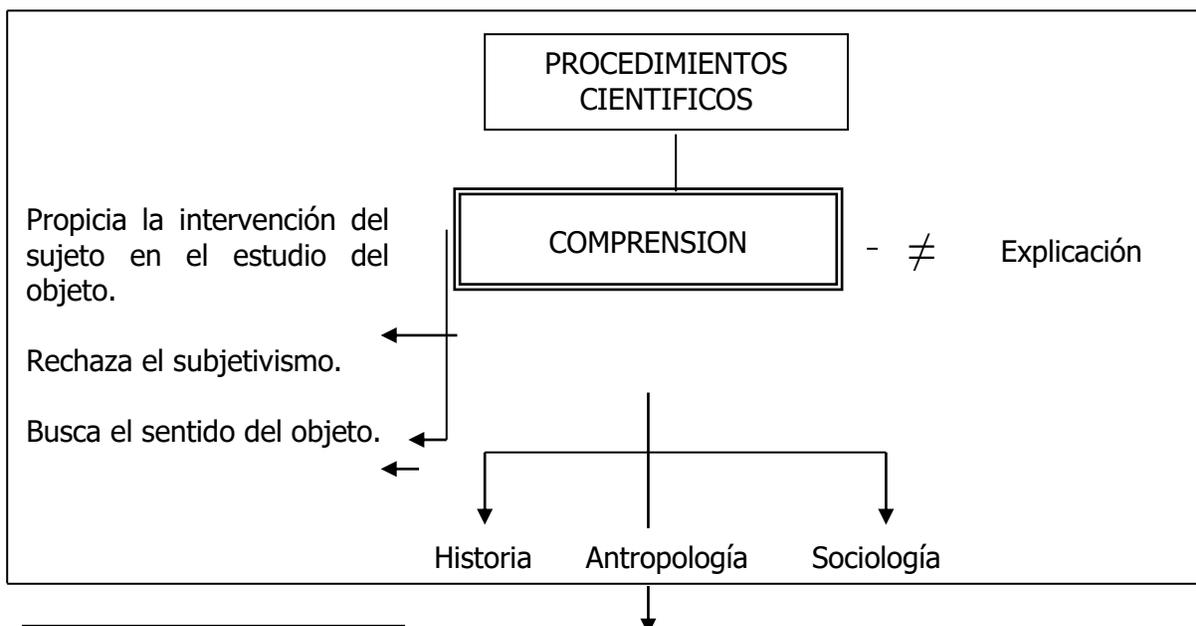
El aporte de Husserl presenta una nueva opción metodológica al centrar el interés de las Ciencias Humanas (entre las cuales están las disciplinas Sociales) en la esencia de los fenómenos, los cuales son captados fundamentalmente a través de la intuición intelectual. Se trata de liberarlas de los hechos empíricos.

Con relación al concepto "comprender" formulado por Droysen y Dilthey, se enfatiza el carácter vivencial y psicológico del método de las Ciencias Sociales, en tanto facilita la aprehensión de la especificidad de la realidad estudiada.

El concepto "comprensión" faculta al sujeto investigador para plantear el sentido del objeto estudiado.

Los siguientes mentefactos sintetizan el cambio generado por la emergencia del concepto "comprensión".

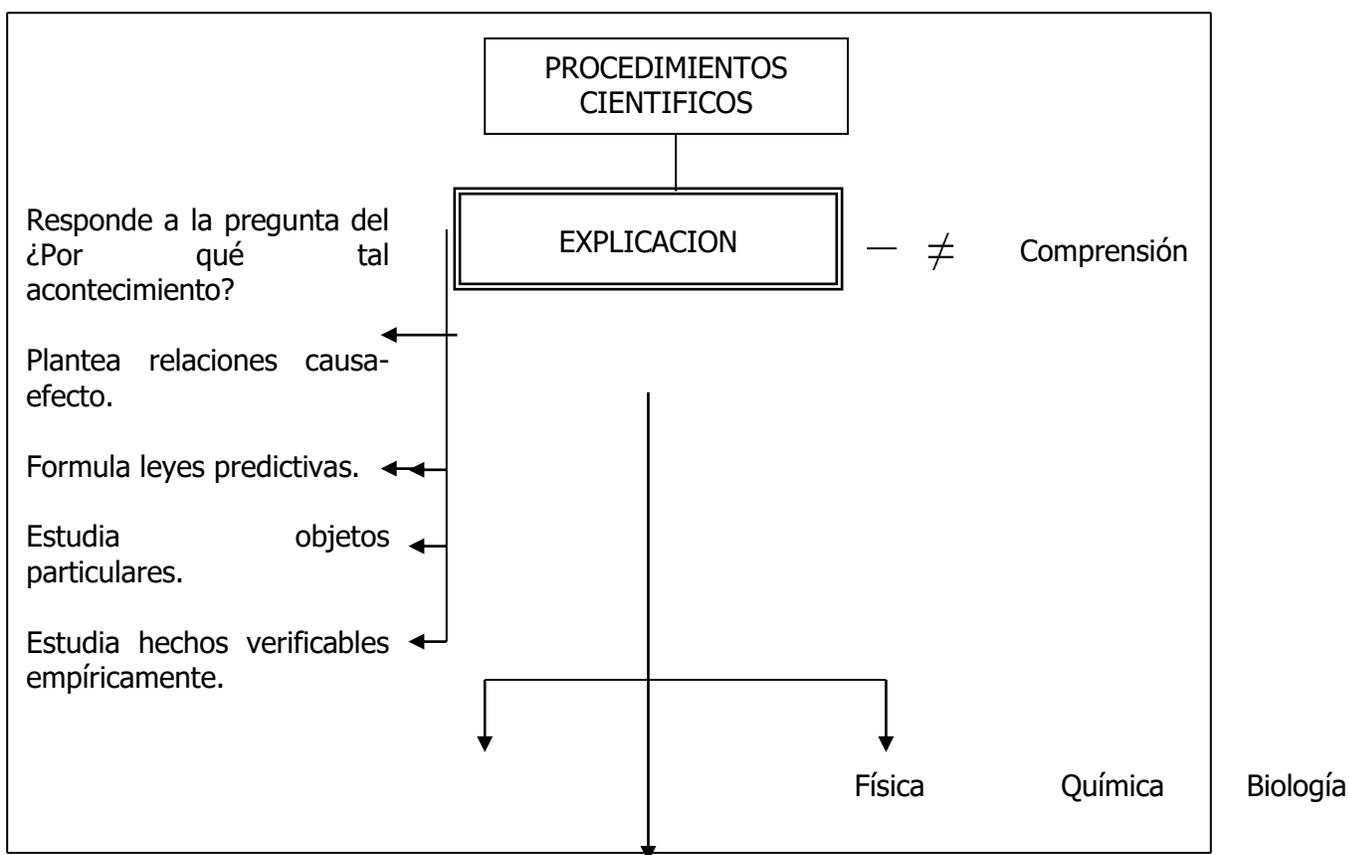
Figura 3. Procedimientos científicos. Comprensión.



⁵ REALE, Giovanni, ANTISERI, Dario. Edmund Husserl y el Movimiento Fenomenológico. En Historia del Pensamiento Filosófico y Científico. Tomo III. Barcelona. Editorial Herder. 1988. P. 494.

El propósito de los autores que desarrollaran el concepto de comprensión, fue depositivizar las disciplinas las cuales a partir del siglo XIX orientaran sus métodos y sus procedimientos hacia la explicación, concepto que presentaba entre otras las características descritas a continuación:

Figura 4. Procedimientos científicos. Explicación



El surgimiento del concepto "Comprensión" le abrió las puertas de las Ciencias Sociales a la tradición teleológica y les permitió independizarse de las Ciencias Naturales. A partir de ese momento sus propósitos serán interpretar la sociedad a través del tiempo y en su espacio determinado y ese proceso no debe estudiarse como una casa, como un objeto, ya que está integrado por elementos subjetivos y objetivos a la vez. En síntesis las

Ciencias Sociales deben estudiar algo (la sociedad en tiempos y espacios determinados) que por su propia naturaleza es contradictoria e irracional.

Las implicaciones que tuvo este proceso en el mundo educativo serán el eje que guiará el siguiente capítulo. Mientras tanto revisaremos los objetos de estudio de las Ciencias Sociales, es decir especificaremos la naturaleza de sus conceptos fundamentales: espacio, tiempo y sociedad.

2.3 COORDENADAS EPISTEMOLOGICAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Según Carlos A. Sabino⁶, en el proceso de conocimiento siempre intervienen dos elementos sujeto y objeto. Por sujeto entendemos a la persona o grupo de personas que elaboran el conocimiento y por objeto debemos entender la cosa que se desea conocer y sobre la cual se actúa. Este último elemento fue necesario para que las emergentes disciplinas sociales alcanzaran el estatus de ciencia.

De la descripción de lugares y del pasado se pasó al espacio y al tiempo como objetos de estudio; mientras que la Sociología transitó desde el concepto de sociedad considerada como resultado de los intereses individuales (sociedad de mosquitos según Karl Popper) a otro que la consideraba como un mecanismo organizacional que garantizaba la convivencia armónica entre los hombres.

La naturaleza de los objetos de estudio de las Ciencias Sociales que son desarrolladas en esta investigación es la que de forma sintética se presenta a continuación:

2.3.1 Espacio.

Desde el punto de vista filosófico se ha denominado espacio como el vacío en donde se encuentran todas las cosas que existen y sirven como receptáculo de ellas"⁷, definición

⁶ SABINO, Carlos A. El Proceso de Investigación. El Cid. Editor. Bogotá. 1989. P. 25.

⁷ MARTINEZ ECHEVERRI, Leonor. Diccionario Filosófico. Panamericana Editorial. Bogotá. 1997. P. 174

que es muy amplia, pero que se constituye en el punto de partida para precisar la naturaleza de este concepto.

Aristóteles, en el libro IV de la Física plantea un concepto de espacio más cercano a la Geografía, en tanto que lo considera como lugar, dándole forma a una tradición previa que en franca contradicción con el significado filosófico definían al espacio como algo medible, es decir con propiedades que permitían establecer con precisión sus dimensiones: altitud, anchura y profundidad, lo cual refleja su complejidad como objeto de estudio, ya que no es ni línea y mucho menos, plano, es tridimensional.

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

"Ejerce cierta influencia, es decir afecta el cuerpo que está en él. El espacio físico que está en él. El [espacio físico] no es indeterminado pues si lo fuera sería indiferente para un cuerpo determinado estar o no en un lugar determinado"⁸.

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

- A. La organización del espacio terrestre, como un proceso dinámico de relaciones entre el territorio y la sociedad que actúa en él y con él.
- B. Al espacio como una realidad que afecta y es afectada por los grupos humanos que interactúan con él.
- C. La localización y distribución de los fenómenos espaciales de la asociación e interacción entre ellos y

⁸ FERRATER MORA, José. Diccionario de Filosofía. Editorial Sudamericana. Buenos Aires. 1977. P. 263.

D. Las diversas estructuras y organizaciones espaciales estudiando los procesos que los han ocasionado.

2.3.2 Tiempo y tiempo histórico

El tiempo como concepto, tiene una larga lista de significados que van desde Aristóteles que lo definió como "La medida del movimiento según el antes y el después" ⁹ pasando por San Agustín que lo definió como una paradoja, ya que cuando "tratamos de aprehenderlo se esfuma; cuando no me lo preguntan lo sé; cuando me lo preguntan no lo se"¹⁰, hasta Kant que lo concibió como una forma a priori de la sensibilidad.

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

En primer lugar tal como lo afirmó Aristóteles, el tiempo como concepto o como realidad es algo cambiante y dinámico, ya que la permanencia y el cambio, en un antes y un después, son las coordenadas que hacen posible el trabajo de los historiadores. Lo anterior quiere decir que captar lo que cambia y lo que permanece y explicar porqué unos aspectos cambian y otros permanecen, es el proceso que permite hablar de tiempo histórico.

Lo anterior le permitió a Fernand Braudel plantear la existencia de tres clases de tiempo: el corto, medio y el largo.

El tiempo corto, corresponde a la vida cotidiana de los individuos. En este lapso el movimiento no es evidente. Es el tiempo del cronista y del periodista que retratan o transcriben la realidad. A su vez el tiempo medio corresponde a coyunturas que modifican parcialmente la realidad. Mientras que el tiempo de larga duración corresponde a las

⁹ FERRATER MORA, Ibid. P. 409.

¹⁰ MARTINEZ ECHEVERRI, Leonor. Op cit. P. 548

estructuras, esto es, a las realidades sociales, económicas, políticas o culturas que le dan sentido y rumbo a la realidad.

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

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

2.3.3 El hombre y las ciencias sociales

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

3. LAS SOCIALES QUE SE HAN ENSEÑADO

Toda propuesta planteada para solucionar un problema tiene que partir de un diagnóstico. En este caso, la intención de presentar una propuesta para innovar la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo de la Educación Básica Primaria (1, 2º y 3º) encuentra su mayor justificación en un sistema educativo diseñado para otro momento histórico y solucionar un tipo de problemas diferentes a los que nos presenta el siglo XXI, esta escuela que según Miguel de Zubiría está en contravía con el desarrollo económico e intelectual de América Latina¹¹, razón suficiente para ensayar nuevas propuestas.

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

Este modelo según Julián de Zubiría Samper:

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

¹¹ DE ZUBIRIA SAMPER, Miguel. Mentefactos I. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Bogotá. 1988. P.P. 52-53

no formaba investigadores o científicos y ni siquiera garantizaba la comprensión de fundamentos de la ciencia o las artes"¹².

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

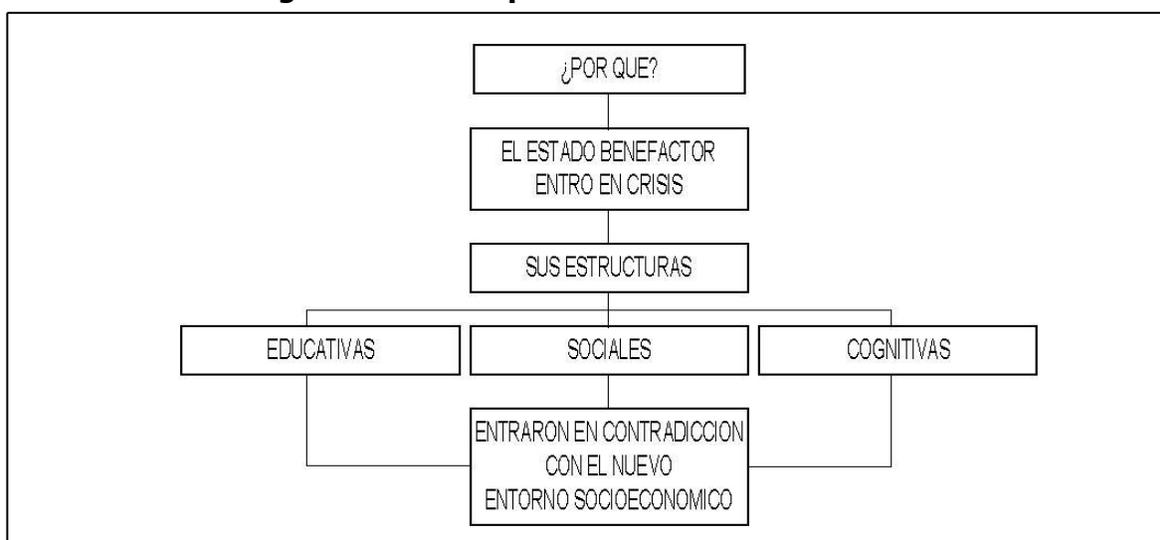
- Asumir actividades laborales que requieran una gran resistencia física.
- Realizar tareas fijas, en tiempos muy precisos y
- La responsabilidad de cada individuo en el cumplimiento de sus funciones.

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

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

El siguiente cuadro expresa sintéticamente las razones planteadas en este capítulo.

Figura 5. Educar para el desarrollo intelectual

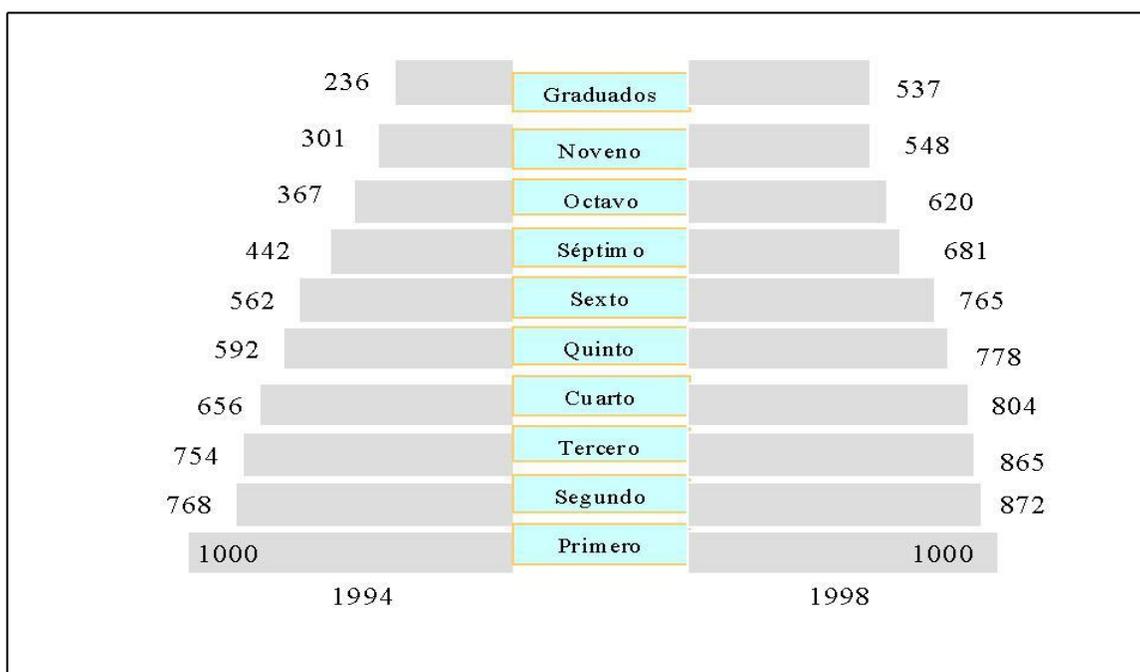


¹² DE ZUBIRIA SAMPER, Julián. La necesidad de un nuevo paradigma. En: Una aproximación a los postulados actuales de la pedagogía conceptual. Editorial ASEDE. Bucaramanga. 1994. P. 37.

Los estudiantes fueron el estamento más afectado por un sistema educativo memorístico, repetitivo y centrado en el profesor. Ellos eran sujetos pasivos en su proceso de formación. El sujeto activo era el maestro, lo cual explica en parte el alto índice de deserción escolar¹³, ya que la escuela era simplemente un "lugar poco atractivo" que no despertaba mayor interés en los chicos y chicas que la frecuentaban¹⁴.

Los siguientes cuadros reflejan numéricamente los resultados de un sistema educativo que por diversas razones estuvo en contravía de los intereses y expectativas de los estudiantes.

Figura 6. Deserción Escolar 1994 Vs 1996



Fuente: M.E.N. Cálculos Departamento Nacional de planeación. Ipografía. El Espectador

¹³ Reconocemos que la deserción escolar en algunos casos obedecía a la precaria situación social del niño y su familia. Pero inclusive en esos casos es evidente que la escuela no era importante por que estaba de espaldas a las expectativas vitales y existenciales de los educandos.

¹⁴ No quiere decir este comentario que la educación tradicional no hubiese tenido fortalezas. Si las tuvo y muy importantes: Formó personas que mantenían conductas y valores socialmente deseables, tales como la honradez, el cumplimiento de la palabra empeñada, la autorregulación, etc.

Tabla 1. Evolución de la tasa de repitencia en la escuela primaria según sexo, 1943-1983

Años	Hombres	Mujeres
1943	17.4	18.5
1953	19.4	19.7
1963	16.8	16.5
1973	13.7	12.9
1983	13.4	12.0

Fuente: DANE, 50 años de estadísticas educativas, Bogotá, mayo de 1985

3.1 EL CASO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

3.1.1 Enseñanza de la Historia: Memoria Vs comprensión.

Desde el punto de vista pedagógico, la Historia que se enseñó en nuestro país estaba inspirada en un Positivismo básico que privilegiaba los hechos y despreciaba la interpretación, sobre todo cuando era divergente a los contenidos de los textos y a las orientaciones del profesor.

De acuerdo a Ana María Orradre "El acto por el que una sociedad toma conciencia de sí misma, es un acto intelectual resumible en la pregunta ¿Quiénes somos? (...) ¿Qué hemos creado que constituya inevitablemente la entreverada urdimbre por la que transcurrirá nuestra vida? (...) ¿Cómo hemos cambiado?"¹⁵

Ese acto que luego se convierte en proceso mental colectivo no se dio en nuestro sistema educativo que ya como lo comenta la misma autora concebía a la historia como:

¹⁵ AISENBERG, Beatriz. Didáctica de las Ciencias Sociales. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1994. P.P. 206-207

- A. Conocimiento de todo el pasado, tal cual ocurrió.
- B. Espacio donde se podía encontrar héroes que sirvieron de ejemplo para las nuevas generaciones a partir de la "narración" de sus biografías.
- C. Herramienta necesaria para crear un sentimiento de pertenencia a un proyecto nacional común a partir de la creación de un pasado que diera cohesión a toda una sociedad.

y también fue concebida como:

- D. La maestra de la vida, ya que evitaba repetir errores facilitando así el progreso social.

Estas concepciones explican el surgimiento de una historia fundamentalmente "narrativa y pragmática y que transmitía ciertos saberes e informaba"¹⁶ que al ser convertida en objeto de aprendizaje escolar "pretendía que el niño conociera una determinada cantidad de hechos históricos ordenados cronológicamente (...) estos hechos generalmente referidos al plano político o militar se presentaban aislados"¹⁷

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

En primer lugar el niño no desarrolla la habilidad de comprender las razones de los cambios históricos, esto quiere decir que el máximo nivel de logro alcanzado consistía en ubicar y explicar códigos básicos de cada periodo, pero no las razones que propiciaron pasar de un periodo a otro. Mucho menos se desarrolla la habilidad para mirar la evolución temporal como un proceso contradictorio.

¹⁶ Ibid. P. 207

¹⁷ Ibid. P. 208

En segundo lugar el niño aprende datos y no conceptos¹⁸; esto es, el sistema educativo no estaba orientado a desarrollar en los estudiantes la capacidad de precisar las regularidades abstractas comunes a unos hechos reales del pasado o del presente.

Finalmente el niño y su entorno no hacían parte del proceso, ya que no se tenía en cuenta su edad mental para el desarrollo de los contenidos¹⁹, esto se traducía en que el niño podía describir algunas situaciones históricas pero ello no quería decir que el niño a partir de la comprensión de su tiempo personal podía llegar a una comprensión básica del tiempo social.

3.1.2 Enseñanza de la Geografía: Descripción y ubicación de lugares Vs. Inteligencia espacial.

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

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

"En la Geografía escolar se tendió a descansar sobre lo que otorgaba ciertas seguridades. Si la Geografía, desde varios siglos antes de Cristo se encargó de observar y registrar lo que había sobre la tierra ¿Por qué no seguir con esas certezas, mas aún

¹⁸ DE ZUBIRIA, Miguel y DE ZUBIRIA, Julián. La Reforma curricular en Ciencias Sociales. En: Educación y cultura. No. 9. Septiembre de 1986. P.P. 33-37.

¹⁹ Existía una secuencia lógica que iba de lo particular a lo general, pero se enseñaban temas que el niño memorizaba, pero no comprendía.

teniendo en cuenta que su objeto de estudio está salvaguardado"?²⁰

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

"La Geografía permaneció como una ciencia de los lugares y no de los hombres. Los (docentes) hablaban de población (...) pero nunca de sociedad y (su) procedimiento fundamental siguió siendo la descripción. La idea de la Geografía como una ciencia natural se mantuvo en Colombia por lo menos hasta los años cincuenta"²¹.

La cita anterior y especialmente la parte que establece la diferencia entre "población" y "sociedad" explica el carácter "asocial" que tuvo la Geografía durante mucho tiempo y que diera origen a críticas, como las planteadas por Miguel y Julián de Zubiría al cuestionar el predominio de la Historia y la Geografía sobre la Antropología, economía, Sociología, Psicología, en fin sobre el conjunto de disciplinas sociales²², ya que la Geografía no merecía el calificativo de Ciencia Social debido a que su objetivo era la descripción de los lugares, en vez de orientarse hacia la interacción entre los hombres y su entorno natural.

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

²⁰ GUREVICH, Raquel. Et al. Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada. Editorial Aique. Buenos Aires. 1995. P. 16.

²¹ OBREGON TORRES, Diana. Sociedades científicas en Colombia: La invención de una tradición. Colección bibliográfica Banco de la República. Bogotá. 1996. P.P. 206-207.

²² DE ZUBIRIA, Op Cit. P. 37

3.1.3 Las Ciencias Sociales: De la Sociedad de Mosquitos a la Sociedad de Hormigas.

Karl Popper, en indeterminismo y libertad humana consideró que una Sociedad de Mosquitos es aquella en que las personas "se conservan juntas (...) aunque se desplazan muy irregularmente en todas las direcciones"²³, en oposición a una sociedad de hormigas caracterizada fundamentalmente por que los hombres "buscan sobre la tierra un (propósito) ante el cual inclinarse, un guardián de su conciencia y el medio de unirse finalmente"²⁴.

En la sociedad de individuos predomina el individualismo mientras que la sociedad de hormigas es evidente que el carácter esencial es la intención de orientar esfuerzos, voluntades hacia un destino común, sin caer en la paranoia del colectivismo.

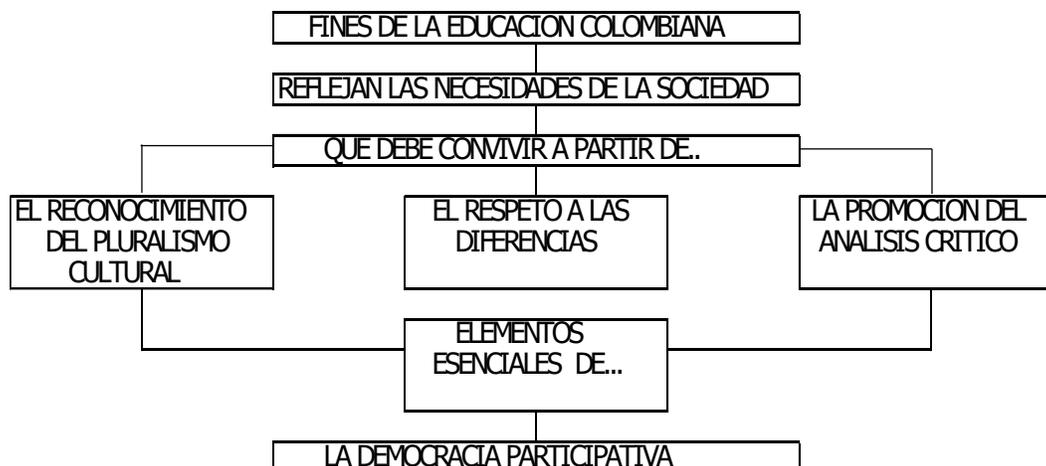
La historia de Colombia durante mucho tiempo ha sido historia de mosquitos, pero la intensa problemática vivida en su periodo republicano caracterizado por el aplazamiento de las soluciones de todos los estamentos que conforman la nación, ha propiciado la descomposición social en todas sus esferas; razón suficiente para orientar el rumbo hacia un modelo de hormigas que reconozca la existencia y las necesidades de las comunidades que conforman la nación.

La constitución de 1991 fue el primer hecho que planteó la posibilidad planteada en el párrafo inmediatamente anterior. El ámbito educativo ha asumido gradualmente el espíritu que animó a los Constituyentes, la cual se sintetiza a continuación.

²³ POPPER, KARL. Indeterminismo y libertad 1965.

²⁴ DOSTOIEVSKY, Fedor. El gran Inquisidor. En: Los Hermanos Karamazov Tomo I

Figura 7. Fines de la educación colombiana



La ciencia de la democracia consiste precisamente en reconocer e institucionalizar la participación, tal como lo establece el artículo segundo de la Constitución Política cuando establece como fin esencial del Estado " facilitar la participación de todos en las decisiones, que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación".²⁵

El fin anteriormente enunciado tuvo importantes efectos sobre el mundo educativo, uno de los más importantes la inclusión de los conceptos "Comunidad educativa y Proyecto Educativo Institucional"²⁶, ya que legalizó la participación de los estudiantes, educadores, egresados directivos docentes y administradores escolares en un proyecto educativo común.

El proceso descrito es un proceso en marcha y al ser contrastado con la realidad que vivimos puede parecer una utopía irrealizable, pero el propósito de la reflexión previa es precisamente reconocer que uno de los propósitos fundamentales es educar para el seguimiento de un nuevo modelo de ciudadano. El aporte de las Ciencias Sociales a ese

²⁵ CONSTITUCION POLITICA DE COLOMBIA. Panamericana Editorial. Bogotá. 1997. P. 12

²⁶ LEY GENERAL DE EDUCACION. Corporación Tercer Milenio. Bogotá. 1996. P.P. 13-14

propósito debe ser garantizar que cada estudiante se forme en el respeto a la vida y a la convivencia a través de la comprensión del devenir de la nación y del papel que debe asumir cada uno en el camino hacia la meta común; la cual es según la Constitución Política:

“Fortalecer la unidad de la nación y asegurar a sus integrantes la vida, la Convivencia (...) dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden económico y Social justo”²⁷

Esa meta, requiere un sistema educativo dispuesto a alcanzar los fines contemplados en la Ley general de educación, de los cuales el área de Ciencias Sociales. Debe asumir los siguientes:

A. Art. 5. INCISO 2

La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como el ejercicio de la tolerancia y de la libertad;

B. Art. 5. INCISO 3

La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afecta en la vía económica, política, administrativa y cultural de la nación,

C. Art. 5. INCISO 4

La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, y a la historia colombiana.

²⁷ CONSTITUCION POLITICA. Op Cit. P. 11

D. Art. 5. INCISO 6

El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

E. Art. 5. INCISO 8

La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la practica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.

F. Art. 5. INCISO 9

El desarrollo de la capacidad critica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al proceso social y económico del país.

G. Art. 5. INCISO 10

La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la nación.

4. FUNDAMENTOS PARA INNOVAR EL CURRÍCULO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

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

4.1 FUNDAMENTOS

4.1.1 Psicológicos.

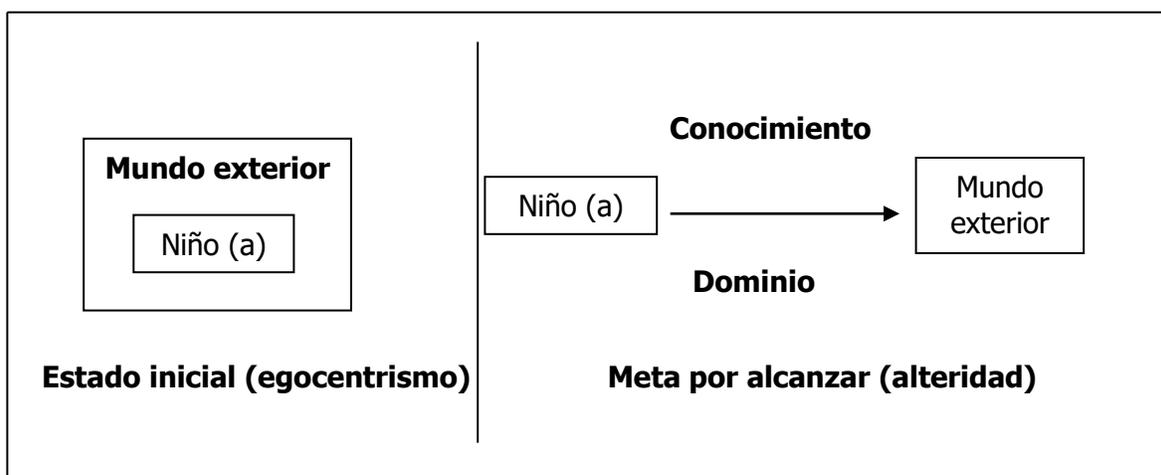
Según Hubert Hannoun, el punto de partida de cualquier docente consiste en reconocer que el niño percibe prácticamente todo lo que hay en su medio, pero lo percibe de forma subjetiva:

"Todas las percepciones del mundo que tiene el niño, todos los primeros juicios que emitan al respecto estarán marcados por su subjetividad (...) el niño que habla, que se expresa, solo habla de sí mismo y solo se expresa así mismo. Al describirse describe el mundo y viceversa".²⁸

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

²⁸ HANNOUN, Herbert. El niño conquista el medio. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. 1977. P.P. 14-16.

Figura 8. Propósito esencial de las acciones educativas

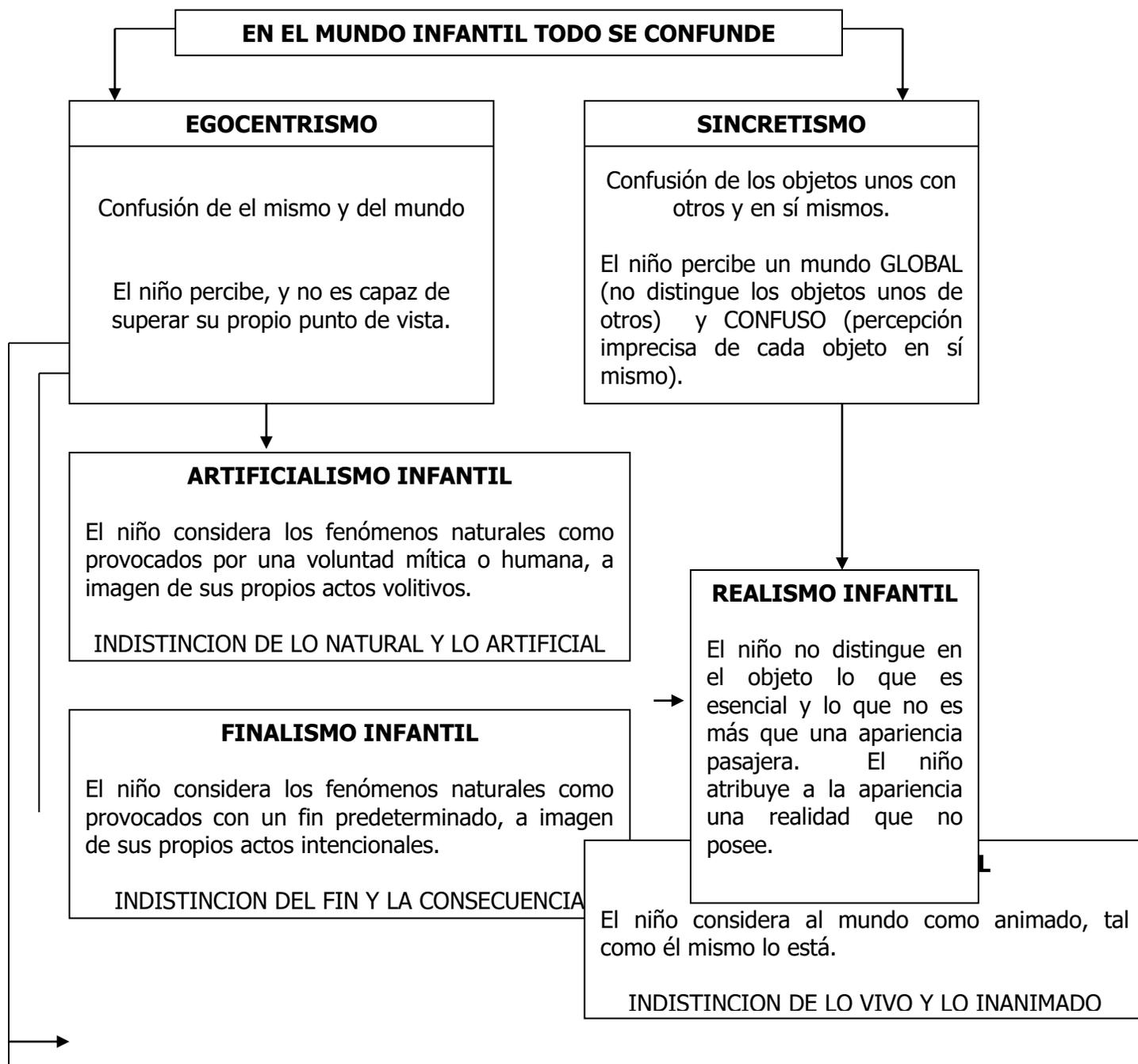


Fuente: HANNOUN, Hubert. El niño conquista su medio. Página 16

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

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

Figura 9. Fases Gnoseológicas del niño.



Tomado de: HANNOUN, Ibid. P. 24

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

4.1.2 Disciplinares

4.1.2.1 Geográficos

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

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

4.1.2.2 Históricos

Se ha vuelto un lugar común que la Historia ha acaparado la mayor importancia dentro del currículo de las Ciencias Sociales, sin embargo las personas que piensan de esa manera lo

hacen a veces de buena fe, pero desconociendo que esta es una asignatura privilegiada para integrar a la Economía, la Política, la Sociología, en fin todas las disciplinas sociales.

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

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

- A. Estudio integral del pasado, lo cual quiere decir que los procesos reconstruidos integran la diversidad de dimensiones sociales; es decir describen un proceso y lo explican desde la óptica económica, integrada a contextos geográficos o culturales.
- B. Inclusión de la subjetividad de las colectividades que hacen la historia, superando el clásico caudillismo personalista de la historia tradicional y las visiones "oficiales" del pasado. Y
- C. Amplía el concepto de fuente histórica, ya que pasa de los documentos como única vía para reconstruir el pasado a todo objeto material que haya sido fabricado por el hombre. Este hecho al ser utilizado con fines pedagógicos puede permitir construir historias a partir de los cambios en el vestir, los medios de comunicación, los juegos, en fin toda realización que parta de la actividad humana será una fuente.

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

En torno a la pregunta ¿Cómo enseñar Historia? Resulto pertinente la sugerencia de Ana María Orradre de López que al respecto consideró lo siguiente:

"Nuestra materia presenta una temporalidad que le es propia: el proceso de la temporalidad por parte del alumno. Esta noción de temporalidad está entendida aquí como tiempo histórico y no como una simple concatenación de hechos ordenados cronológicamente. Habrá así un tiempo concebido como un pasado, un presente y un futuro (como por ejemplo en una línea sucesiva de acontecimientos, primero la gestación, luego el embarazo y el nacimiento, más tarde el primer año de vida, etc.) y un tiempo entendido como estructura (manera en que las partes de un conjunto están dispuestas entre sí) y como proceso (con cambios, permanencias, resistencias al cambio, etc.)²⁹

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

4.1.3 Fundamentación Filosófica

El conocimiento que se imparte en las escuelas y colegios posee una gran riqueza, no sólo por propiciar el desarrollo intelectual del educando, sino porque le imposibilita asumir compromisos prácticos a nivel político, cultural y ambiental. En ese orden de ideas resulta clave recordar las reflexiones de Husserl con relación al concepto "mundo de la vida", concepto que según este filósofo abarca el mundo que todos compartimos: es el mundo de las calles, con su gente, automóviles y buses; el mundo de los almacenes con sus mercancías, sus compradores y vendedores; el mundo de los barrios, las plazas de mercado, los parques, las veredas. El mundo de la vida se suele contraponer al mundo de las teorías. El mundo de las teorías es el mundo de los científicos, en cambio el mundo de la vida es el mundo de las perspectivas, ya que la visión que cada uno de nosotros tiene de él es subjetiva. Normalmente el sistema educativo privilegia el mundo de la teoría, olvidándose del mundo de la vida, lo cual se ha traducido en que los niños y jóvenes que asisten a la escuela tengan su intelecto enfocado hacia leyes, principios, cronologías,

²⁹ ORRADRE LOPEZ, Ana María. ¿Qué se enseña y qué se aprende en Historia?. En: AISENBERG, Beatriz. Et al. Didáctica de las Ciencias Sociales. Paidós. Buenos Aires. 1999. P.P. 211-212.

corrientes literarias, etc. y cuando se enfrentan a un problema cotidiano no sepan como resolverlo. Además este sistema ha generado grandes contradicciones tales como: aprenderse los efectos nocivos que pueden tener sobre la salud ciertos compuestos químicos, pero consumen sin ningún tipo de cuidado frutas, verduras y legumbres fumigadas con éstos; o memorizar el largo proceso de conformación de la capa vegetal, pero contribuir al deterioro de la misma a través del arrojado de desechos inorgánicos. Esto quiere decir que no hay ningún tipo de relación entre el mundo de la vida y el mundo de la teoría. Por lo tanto al desarrollar un currículo que combine ambas dimensiones se puede impulsar el desarrollo del pensamiento en el chico y lograr con ello que pueda utilizar ese pensamiento en la comprensión intelectual del mundo que le tocó vivir.

4.2 PROPUESTA CURRICULAR



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUCARAMANGA
FUNDACION ALBERTO MERANI
PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA**

**PLAN DE ESTUDIOS PARA INNOVAR LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS GRADOS 1°, 2° Y 3°
DE LA EDUCACION BASICA PRIMARIA**

4.2.1 GENERALIDADES

- 4.2.1.1 Núcleos Temáticos: Para 1º: La Casa.
Para 2º: El Barrio
Para 3º: La Ciudad
- 4.2.1.2 Duración: El núcleo temático se desarrollará a partir del 18 de Noviembre de 2003 hasta el 21 de Agosto de 2004.
- 4.2.1.3 Dirigido a: Estudiantes de 1º, 2º y 3º del Instituto Caldas (Bucaramanga) los cuales oscilan entre los 6 y 9 años de edad.
- 4.2.1.4 Dirigido por: Docentes de Ciencias Sociales de los grados respectivos.
- 4.2.1.5 Total Bimestres: 04

4.2.2 Propósitos 1º

Se pretende que al finalizar el núcleo temático, los estudiantes estén en capacidad de mostrar un manejo adecuado de los siguientes aspectos:

4.2.2.1 Cognitivos

A. PRIMER BIMESTRE

- Introyectar la noción de escala.
- Comprender las nociones de familia, parentesco y autoridad.
- Identificar los oficios sociales que intervienen en la construcción y mantenimiento físico de la casa.
- Introyectar la noción de medio natural.

B. SEGUNDO BIMESTRE

- ❑ Nominar los aspectos comunes entre los diferentes tipos de vivienda.
- ❑ Identificar las funciones de las partes interiores y exteriores de los diferentes tipos de vivienda.
- ❑ Diferenciar las nociones de casa y hogar.

C. TERCER BIMESTRE

- ❑ Describir las características que han tenido las viviendas de su localidad a través del tiempo.
- ❑ Introyectar la noción de servicio público.
- ❑ Comprender las nociones de ingreso y gasto domiciliario.

D. CUARTO BIMESTRE

- ❑ Describir los tipos de familia más comunes en su entorno.
- ❑ Comprender la noción de convivencia.
- ❑ Introyectar la noción de "norma".

4.2.2.2 Expresivos

A. PRIMER BIMESTRE

- ❑ Usar la noción de escala para precisar las medidas reales de las partes u objetos domésticos.
- ❑ Describir aspectos relevantes del oficio realizado por sus padres.
- ❑ Describir las características naturales del lugar donde está ubicada su casa.
- ❑ Relacionar la noción de autoridad con la de padre y/o madre.

B. SEGUNDO BIMESTRE

- ❑ Representar los diferentes tipos de vivienda.
- ❑ Relacionar diversos tipos de vivienda presentes en su entorno con el medio natural en el que están.
- ❑ Reconocer la importancia y las funciones de los oficios sociales relacionados con la construcción y mantenimiento de la casa.

C. TERCER BIMESTRE

- ❑ Representar la secuencia básica que ha tenido la vivienda en su localidad.
- ❑ Explicar aspectos básicos para usar adecuadamente los servicios públicos.
- ❑ Diferenciar las nociones de ingreso y gasto domiciliario.

D. CUARTO BIMESTRE

- ❑ Expresar las actividades que se realizan en cada uno de los espacios de la casa.
- ❑ Imaginar y expresar diversas formas de organizar la casa.
- ❑ Relacionar la noción de autoridad con la organización de las partes que conforman la casa.

4.2.2.3 Afectivos

- ❑ Valorar la importancia de cooperar y colaborar con actos sencillos al buen funcionamiento de la casa.
- ❑ Mantener relaciones armónicas con las personas que habitan en la casa.
- ❑ Disfrutar la protección que recibe de sus mayores.
- ❑ Asumir comportamientos y actitudes que favorecen el buen uso de los servicios públicos, como mecanismo básico para proteger los recursos naturales.
- ❑ Establecer relaciones con el medio ambiente, con los objetos de su realidad y con las actividades que desarrollan las personas de su entorno.
- ❑ Manifestar en su actividad cotidiana el reconocimiento y la aceptación de diferencias entre las personas.
- ❑ Disfrutar la pertenencia a un grupo y manifestar respeto por sus integrantes y gozar de aceptación.

4.2.3 Enseñanzas

En el grado primero se trabaja el pensamiento proposicional y sus operaciones.

4.2.3.1 Cognitivas

A. PRIMER BIMESTRE

- Identificar la escala real en objetos propios de una vivienda.
- Identificar la autoridad del hogar.
- Reconocer cada uno de los miembros de su familia.

B. SEGUNDO BIMESTRE

- Diferenciar formas y tamaños de vivienda.
- Relacionar los espacios interiores con su utilidad.
- Identificar las necesidades de su comunidad.

C. TERCER BIMESTRE

- Reconocer en su entorno diferentes formas de vivienda.
- Identificar las diferentes formas de vivienda a través del tiempo.
- Servicios públicos.
- Evolución de la vivienda según el tiempo y el espacio físico.

D. CUARTO BIMESTRE

- Identificar cada una de las dependencias de la casa y su utilidad.
- Identificar la relación entre calor y afecto
- Describir sencillas situaciones de su vida familiar.
- Ordenar secuencias de sucesos de la vida cotidiana

4.2.3.2 Expresivas

A. PRIMER BIMESTRE

- ❑ Observar y describir laminas, folletos, fotos, maquetas y material real.
- ❑ Elaborar y exponer maquetas alusivas al eje temático.

B. SEGUNDO BIMESTRE

- ❑ Visitar barrios aledaños a la escuela para identificar diferentes tipos de vivienda.
- ❑ Reconstruir en forma oral, escrita y gráfica la visita didáctica.

C. TERCER BIMESTRE

- ❑ Consultar diferentes fuentes para representar la evolución de la vivienda en la localidad.
- ❑ Realizar actividades lúdicas referentes al tema de estudio.

D. CUARTO BIMESTRE

- ❑ Invitar a padres de familia para que cometan las actividades que realizan en casa.
- ❑ Realizar de cuentos, descripciones, historietas, dramatizaciones, funciones de títeres alusivos al eje temático.

4.2.3.3 Afectivos

- ❑ Normas a cumplir en los diferentes espacios de la vivienda.
- ❑ Reglas a cumplir en los diferentes momentos de convivencia familiar.
- ❑ Deberes que los integrantes de una familia deben cumplir.
- ❑ Incentivar el valor del respeto, solidaridad y responsabilidad en los diferentes espacios y momentos dentro de un hogar.

4.2.4 Secuencia

- La casa: El espacio
 - Dependencias.
 - Funciones.
 - Tipos de casa.
 - Medio natural.
- Familia: La sociedad
 - Integrantes.
 - Deberes y derechos.
 - Oficios.
 - Valores.
 - Tipos
- Vivienda a través del tiempo.
 - Evolución: el antes y el ahora.
 - Formas y tamaños.
 - Materiales naturales, duración de la vivienda.
 - La vivienda como producto de su medio.

4.3 PROPOSITOS 2°

Se pretende que al finalizar el núcleo temático "El Barrio" los estudiantes estén en capacidad de mostrar un adecuado manejo de los siguientes aspectos:

4.3.1 Cognitivos

A. PRIMER BIMESTRE

- ❑ Introyectar la noción de inclusión.
- ❑ B. Comprender la organización de un barrio (manzana, cuadra y peatonales)

B. SEGUNDO BIMESTRE

- ❑ Identificar y relacionar los diferentes tipos de vivienda existentes en el barrio.
- ❑ Destacar las funciones de cada uno de los lugares del barrio.
- ❑ Identificar los diferentes oficios-actividades sociales que se desarrollan en el barrio.

C. TERCER BIMESTRE

- ❑ Conocer a través del tiempo la evolución del barrio.
- ❑ Identificar las actividades económicas predominantes en el barrio.

D. CUARTO BIMESTRE

- ❑ Entender las nociones de comunidad y organizaciones comunitarias.
- ❑ Identificar y clasificar los elementos geográficos de su barrio.

4.3.2 Expresivos

A. PRIMER BIMESTRE

- ❑ Usar las escalas para precisar las medidas reales de los objetos que conforman el barrio.
- ❑ Realizar ejercicios de inclusión entre las nociones de casa, manzana y barrio.

B. SEGUNDO BIMESTRE

- ❑ Realizar visitas didácticas a barrios organizados de forma diferente.
- ❑ Reconstruir en forma oral, escrita y gráfica la visita didáctica.
- ❑ Describir y comparar dos barrios con características diferentes.

C. TERCER BIMESTRE

- ❑ Consultar diferentes fuentes sobre la evolución del barrio.
- ❑ Realizar textos cortos sobre las actividades que realizan algunas personas del barrio.
- ❑ Identificar problemas sociales de la localidad e imagina soluciones posibles.

D. CUARTO BIMESTRE

- ❑ Entrevistar a un líder comunitario para que comente las actividades que realiza.
- ❑ Realizar cuentos, descripciones, historietas, dramatizaciones, funciones de títeres alusivos al eje temático.
- ❑ Elaborar maquetas y ubica en ellas los principales accidentes geográficos de su barrio.

4.3.3 Afectivos

- ❑ Destacar la importancia de colaborar en las diferentes actividades propuestas para el bienestar de la comunidad.
- ❑ Procurar mantener relaciones armónicas con los vecinos.
- ❑ Valorar, respetar y manifestar acciones cordiales sobre el cuidado y buen uso de los diferentes lugares de su barrio.

4.3.4 Enseñanzas

En el grado segundo se trabaja el pensamiento proposicional y sus operaciones.

4.3.4.1 Cognitivas

A. PRIMER BIMESTRE

- ❑ Identificar la escala real en objetos propios de un barrio.
- ❑ Identificar a las autoridades comunitarias.
- ❑ Realizar ejercicios de inclusión.

B. SEGUNDO BIMESTRE

- ❑ Diferenciar principales formas de organización urbanística de los barrios.
- ❑ Relacionar los diferentes espacios de barrio, especificando las funciones que cumplen.

C. TERCER BIMESTRE

- ❑ Reconocer las diferentes fases de evolución de su barrio.
- ❑ Identificar las actividades económicas existentes en el barrio.

D. CUARTO BIMESTRE

- ❑ Identificar las autoridades y algunas organizaciones comunitarias.
- ❑ Diferenciar los diversos fenómenos geográficos y culturales existentes en su barrio.

4.3.4.2 Expresivas**A. PRIMER BIMESTRE**

- ❑ Observar y describir imágenes de lugares y sitios de su barrio.

B. SEGUNDO BIMESTRE

- ❑ Describir barrios con características urbanísticas diferentes.
- ❑ Explicar en forma oral o escrita características de diferentes barrios.

C. TERCER BIMESTRE

- ❑ Consultar diferentes fuentes sobre la evolución de su barrio.

D. CUARTO BIMESTRE

- ❑ Entrevistar a diferentes líderes comunitarios.
- ❑ Elaborar maquetas para representar los accidentes geográficos existentes en su barrio.

4.3.4.3 Afectivas

- ❑ Asumir normas básicas de los diferentes espacios del barrio.
- ❑ Disfrutar la convivencia comunitaria.
- ❑ Incentivar el valor del respeto, solidaridad y responsabilidad en los diferentes espacios y momentos dentro de un barrio.

4.3.5 Secuencia

- El barrio
 - Organización
 - Noción de casa, manzana, barrio.
 - Tipos de barrio.
 - Evolución: el antes y el ahora.
 - Lugares, formas y tamaños.
 - Accidentes geográficos naturales y culturales.
- Comunidad:
 - Integrantes.
 - Normas de convivencia.
 - Deberes y derechos.
 - Oficios.
 - Valores

4.4 PROPOSITOS 3°

Se pretende que al finalizar el núcleo temático "La Ciudad" los estudiantes estén en capacidad de mostrar un adecuado manejo de los siguientes aspectos:

4.4.1 Cognitivos

A. PRIMER BIMESTRE

- ❑ Comprender las nociones de ciudad, urbe y rural.
- ❑ Reconocer funciones básicas de las autoridades públicas de la ciudad.
- ❑ Comprender la noción de espacio público.
- ❑ Entender la noción de colectividades sociales.
- ❑ Reconocer normas, símbolos, actitudes y comportamientos para una seria convivencia social.

B. SEGUNDO BIMESTRE

- ❑ Identificar problemas ambientales de la ciudad e imagina posibles soluciones.
- ❑ Diferenciar entre paisaje natural y cultural.
- ❑ Entender las nociones de coordenada y convención.
- ❑ Establecer relaciones de causa-efecto entre actividades cotidianas de la ciudad (tránsito vehicular, elaboración de muebles, venta de animales) y los elementos naturales que conforman su entorno.

C. TERCER BIMESTRE

- ❑ Describir las transformaciones generales que ha tenido la ciudad a través del tiempo.
- ❑ Explicar la noción de patrimonio cultural.
- ❑ Reconocer procesos históricos recientes y explicarlos a partir de relaciones causa-efecto.
- ❑ Plantear conjeturas básicas sobre los elementos que propician el incremento de la población de la ciudad y las transformaciones que se generan en la vida cotidiana de sus habitantes y su medio natural.

D. CUARTO BIMESTRE

- ❑ Reconocer como se dan las nociones de producción, transformación y consumo.
- ❑ Identificar, caracterizar y ubicar las diferentes actividades económicas.
- ❑ Comprender la noción de estrato social.

4.4.2 Expresivos**A. PRIMER BIMESTRE**

- ❑ Encontrar diferencias entre el ámbito urbano y el rural.
- ❑ Describir las principales funciones de las autoridades civiles y militares.
- ❑ Diferenciar algunos de los grupos humanos que habitan la ciudad especificando características físicas y culturales comunes.
- ❑ Enunciar características básicas de los espacios comunes en la casa, el barrio y la ciudad.
- ❑ Elaborar relatos que afiancen su comprensión sobre el sentido de las normas cívicas.

B. SEGUNDO BIMESTRE

- ❑ Explicar actitudes y comportamientos domésticos básicos para evitar el uso excesivo e innecesario del agua, la contaminación y el tráfico ilegal de animales.
- ❑ Elaborar maquetas que integran elementos culturales y naturales.
- ❑ Usar, construir e interpretar adecuadamente representaciones cartográficas.
- ❑ Narrar y representar a través de modelos sencillos eventos y sucesos recientes estableciendo relaciones de causalidad.

C. TERCER BIMESTRE

- ❑ Dramatizar y/o representar como han cambiado las costumbres sociales y particularmente aquellas relacionadas con el mundo infantil.
- ❑ Visitar diferentes sitios (especialmente iglesias, edificios públicos o viviendas de propiedad privada) que en el contexto urbano tengan una gran relevancia cultural o simbólica.
- ❑ Formular hechos parciales para explicar situaciones coyunturales.
- ❑ Dramatizar y/o representar las causas y efectos relacionados con el aumento de la población urbana.

D. CUARTO BIMESTRE

- ❑ Representar las transformaciones que puede sufrir determinado objeto natural.
- ❑ Representar en un mapa las áreas dedicadas a la producción, las rutas de distribución y los macro-puntos de venta de algunos bienes de consumo masivo.
- ❑ Comparar y ubicar en un mapa, las diferencias básicas y los sitios ocupados por los diferentes estratos sociales.

4.4.3 Afectivos

- ❑ Valorar, proteger y manejar adecuadamente los recursos naturales en el medio escolar, familiar o local.
- ❑ Apreciar valores y normas básicas para la convivencia ciudadana.
- ❑ Tener sentido de pertenencia como miembro de una comunidad local.
- ❑ Apreciar las tradiciones, la diversidad cultural y los valores de la colectividad a la que pertenece, sin desconocer las tradiciones, diversidad y valores de otras colectividades sociales.
- ❑ Contemplar, disfrutar y mostrar con entusiasmo el patrimonio cultural de su localidad.
- ❑ Participar activamente en la solución de problemas domésticos o escolares.
- ❑ Participar en discusiones con actitudes propositivas, constructivas y dialogante.

BIBLIOGRAFIA

AISENBERG, Beatriz, Silvia (Comp.) Didáctica de las Ciencias Sociales. Paidós. Buenos Aires. 1999.

ALDANA, LEON, Evaluemos competencias en Ciencias Sociales: 1º, 2º y 3º. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. 2002

BALE, J. Didáctica de la Geografía en la escuela primaria. Madrid. Ediciones Marata. 1998

BUNGE, Mario. La Ciencia su método y su filosofía. Bogotá. Panamericana Editorial. 2003

CAJIAO RESTREPO, Francisco. Pedagogía de las Ciencias Sociales. Tercer Mundo editores. Bogotá. 1999.

CALLEJO, María Luz. Orientaciones Didácticas y Materiales para el alumno. Narcea Ediciones (S.F)

CARRETERO, Mario. Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Buenos Aires. Aique. 1995

CEID-FECODE. Los programas de estudio. En: Educación y cultura. No. 9. Bogotá. 1986

DEBESSE, M.L. El entorno en la escuela. Una revolución pedagógica (Didáctica de la Geografía). Barcelona. Editorial Fontonella. 1974

GUREVICH, Raquel. Et al. Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada. Buenos Aires. Aique. 1995

HANNOUN, Hubert. El niño conquista el medio. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.

MARDONES, José María. Filosofía de las Ciencias Sociales. Barcelona. Anthropos. 1991

MARTINEZ ECHEVERRI. Leonor. Et al. Diccionario de filosofía. Bogotá. Panamericana Editorial. 1997

M.E.N. Ciencias Sociales en la Educación Básica. Lineamientos Curriculares. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. 2002

----- Constitución Política y Democracia. Lineamientos Curriculares. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. 1998.

----- Educación Etica y Valores Humanos. Lineamientos Curriculares Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. 1998.

NOT, Louis. Las pedagogías del conocimiento. Bogotá. F.C.E. 2000

OBREGON TORRES, Diana. Sociedades científicas en Colombia: La invención de una tradición. Bogotá. Colección bibliográfica Banco de la República. 1992

PIAGET, Jean. El desarrollo de la noción de tiempo en el niño. México. F.C.E. 2000

SABINO, Carlos A. El proceso de investigación. Bogotá. El Cid Editor. 1989

SCHAFF, Adam. Historia y verdad. Barcelona. Grijalbo. 1988

ZUBIRIA SAMPER, Miguel. Diseño Innovador de Asignaturas. Bogotá. 2002.

-----Teoría de las seis lecturas. Bogotá. FIPCAM. 1988. Tomo I.

-----Tratado de pedagogía conceptual. Bogotá. FIPCAM. 1998. Tomo I

ANEXOS