

S E R I E
Cuadernos de Currículo



**ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación

Colegios Públicos de excelencia para Bogotá

**Orientaciones curriculares para el campo
de Pensamiento Histórico**



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia



**ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**

Luis Eduardo Garzón
ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ

Francisco Cajiao Restrepo
SECRETARIO DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

Liliana Malambo Martínez
Subsecretaria de Planeación y Finanzas

Marina Ortiz Legarda
Subsecretaria Académica

Ángel Pérez Martínez
Subsecretario Administrativo

Gloria Mercedes Carrasco Ramírez
Directora de Evaluación y Acompañamiento



ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

Secretaría
Educación

Equipos de trabajo

Subsecretaría Académica

Marina Ortiz Legarda

Directora de Evaluación y Acompañamiento

Gloria Mercedes Carrasco Ramírez

Subdirector de Evaluación y Análisis

Edilberto Novoa Camargo

Equipo de profesionales Subsecretaría Académica

Henry Charry Alvarez
Henry Figueredo Olarte
Janeth Escobar Castillo
Luz Claudia Gómez Murcia
Mabel Betancourt Mojica
Martha Ayala Jara
Vilma Gómez Pava

Coordinación editorial

Henry Figueredo Olarte

Fotografías

Archivo digital, Secretaría de Educación Distrital.

Corrección de estilo

L. Mercedes Rengifo B.

Diagramación e impresión

Imprenta Nacional de Colombia

ISBN: 978-958-8312-39-2

Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación sin la autorización de la Secretaría de Educación Distrital Avenida El Dorado No. 66-63 Bogotá, D.C. Colombia

PBX: 3241000 Exts. 2140, 2149, 2211, 2141, 2142

www.sedbogota.edu.co • www.redacademica.edu.co

e-mail: gcarrasco@sedbogota.edu.co • hfigueredo@sedbogota.edu.co • enovoa@sedbogota.edu.co.

Bogotá, D.C. noviembre de 2007

Grupo de investigación en la enseñanza de la Historia

Departamento de Historia

Universidad Nacional de Colombia

Coordinador

Darío Campos Rodríguez

Adriana Chacón Chacón

Nelly Rodríguez Melo

Colaboración especial en las categorías espacial, relacional, económica y política:

María del Pilar Monroy Merchán

Colegio Alemán

María Eugenia Hernández Carvajal

José Manuel González

Colegio Restrepo Millán

Alba Elena Pinto Torres

Colegio Brasilia

**Maestros y maestras que participaron en los talleres de Pensamiento Histórico**

Nombre	Colegio
Adriana Munévar	Colegio Alfredo Iriarte
Adriana Rico	Colegio Alfredo Iriarte
Álvaro Morales López	Colegio Alfredo Iriarte
Ana Mercedes Espinosa Bautista	Colegio Alfredo Iriarte
Carlina Polo	Colegio Alfredo Iriarte
Constanza Bernal	Colegio Alfredo Iriarte
Elsa Tibaquirá Caro	Colegio Alfredo Iriarte
Giovanny Castro	Colegio Alfredo Iriarte
Hans W. Santamaría	Colegio Alfredo Iriarte
Javier Cely	Colegio Alfredo Iriarte
Jenny Galeano	Colegio Alfredo Iriarte
Jessica Ramírez Borja	Colegio Alfredo Iriarte
Juan Patricio Rolón	Colegio Alfredo Iriarte
María Ángeles Martín	Colegio Alfredo Iriarte
María del Pilar Cano Forero	Colegio Alfredo Iriarte
María del Tránsito Alba	Colegio Alfredo Iriarte
Martha Berenice Almansa Rincón	Colegio Alfredo Iriarte
Mireya Bolaños Zarate	Colegio Alfredo Iriarte
Olga Lucía Marín Barbosa	Colegio Alfredo Iriarte
Olivia Mariño	Colegio Alfredo Iriarte
Orlando Antonio Brijaldi	Colegio Alfredo Iriarte
Sandra Patricia Robayo Martínez	Colegio Alfredo Iriarte
Santos Bermúdez	Colegio Alfredo Iriarte
Sonia Quintero	Colegio Alfredo Iriarte
Adriana Agudelo Rivera	Colegio Carlo Federici
Ana Hilda Figueroa	Colegio Carlo Federici
Carmen Beatriz Torres C.	Colegio Carlo Federici
Claudia Leonor Cárdenas M.	Colegio Carlo Federici
Claudia Patricia Serna	Colegio Carlo Federici
Gloria Stella	Colegio Carlo Federici
Henry Armando Alfonso S.	Colegio Carlo Federici
Hernando Cortés Ibañez	Colegio Carlo Federici
Israel Bocanegra P.	Colegio Carlo Federici
Leina García Reina	Colegio Carlo Federici
María Belén Rocha Reina	Colegio Carlo Federici
Mario Chacón S.	Colegio Carlo Federici
Adriana Marcela Rodríguez	Colegio Comuneros Oswaldo Guayasamín
Alba Liliana Roncancio Díaz	Colegio Comuneros Oswaldo Guayasamín
Alejandro Quinche Hurtado	Colegio Comuneros Oswaldo Guayasamín
Benedicta Ávila Segura	Colegio Comuneros Oswaldo Guayasamín
Cristina Rojas Tello	Colegio Comuneros Oswaldo Guayasamín
Fernando Avellaneda V.	Colegio Comuneros Oswaldo Guayasamín
John Romero Espinosa	Colegio Comuneros Oswaldo Guayasamín
Luis Alejandro Forero Solano	Colegio Comuneros Oswaldo Guayasamín

Nombre	Colegio
Luz Ángela Bonilla B.	Colegio Comuneros Oswaldo Guayasamín
Mario Esneyder Orozco O.	Colegio Comuneros Oswaldo Guayasamín
Maritza Peña	Colegio Comuneros Oswaldo Guayasamín
Martha Liliana Pulido Herrera	Colegio Comuneros Oswaldo Guayasamín
Sandra Isabel Enciso Galindo	Colegio Comuneros Oswaldo Guayasamín
Saúl Cuéllar	Colegio Comuneros Oswaldo Guayasamín
Septimio Lemos García	Colegio Comuneros Oswaldo Guayasamín
Adán Orjuela G	Colegio Cristóbal Colón
Beatriz Herrera	Colegio Cristóbal Colón
Clara Gilma Torres Sánchez	Colegio Cristóbal Colón
Constanza Castañeda	Colegio Cristóbal Colón
Cony Castañeda M.	Colegio Cristóbal Colón
Emiro Antonio Pineda Pérez	Colegio Cristóbal Colón
Gloria González Salas	Colegio Cristóbal Colón
Gloria Inés Currea	Colegio Cristóbal Colón
Luz Myriam Torres Galvis	Colegio Cristóbal Colón
Magdalena Suárez	Colegio Cristóbal Colón
Maribel Avellaneda	Colegio Cristóbal Colón
William Monroy López	Colegio Cristóbal Colón
Adriana Alexandra Rodríguez Pardo	Colegio Francisco Javier Matiz
Ana Doris Yañez	Colegio Francisco Javier Matiz
Aura Adriana Amaya C.	Colegio Francisco Javier Matiz
Giovanny F. Salcedo Cruz	Colegio Francisco Javier Matiz
Haydée Ruíz Aldana	Colegio Francisco Javier Matiz
María Eugenia Martínez M.	Colegio Francisco Javier Matiz
Nelson Iván Bedoya G.	Colegio Francisco Javier Matiz
Orfa Piedad Pacheco Ramírez	Colegio Francisco Javier Matiz
Sandra Janet Villalobos S.	Colegio Francisco Javier Matiz
Antonio Sarmiento Sierra	Colegio Gonzalo Arango
Carlos Augusto Rodríguez	Colegio Gonzalo Arango
Giovanna Andrea Arévalo	Colegio Gonzalo Arango
Gloria Edelmira Ruiz	Colegio Gonzalo Arango
Liliana Muñoz Garzón	Colegio Gonzalo Arango
Luz Marina Moreno	Colegio Gonzalo Arango
Mabel Gutiérrez Rodríguez	Colegio Gonzalo Arango
María Eugenia Ruiz	Colegio Gonzalo Arango
Martha Guerrero	Colegio Gonzalo Arango
Nelly Lucía Esmeral Mejía	Colegio Gonzalo Arango
Nohora Cecilia Franco	Colegio Gonzalo Arango
Olga Beatriz Calderón	Colegio Gonzalo Arango
Ronald Andrés Muñoz	Colegio Gonzalo Arango
Silvia Patricia Umbarila	Colegio Gonzalo Arango
Ariadna Rubio Cordero	Colegio La Riviera
Carolina Pérez	Colegio La Riviera
Edwin Gómez Galvis	Colegio La Riviera



Nombre	Colegio
Faride V. Pinilla R.	Colegio La Riviera
Liliana Lucía Lambraño Maldonado	Colegio La Riviera
Luz Alejandra Sandoval Molano	Colegio La Riviera
Luz Clara Cruz Rivas	Colegio La Riviera
Martha Lilia Muñoz Barón	Colegio La Riviera
Nubia Camargo O.	Colegio La Riviera
Raúl Ruiz	Colegio La Riviera
Stella Londoño	Colegio La Riviera
Wilson Molina Achury	Colegio La Riviera
Adriana Marcela Martínez Niño	Colegio Moralba Sur Oriental
Alexandra Orjuela Hoover	Colegio Moralba Sur Oriental
Adriana Martínez	Colegio Moralba Sur-Oriental
Adriana Orozco	Colegio Moralba Sur-Oriental
Alexandra Orjuela Hower	Colegio Moralba Sur-Oriental
Ángela González	Colegio Moralba Sur-Oriental
Elizabeth Morales	Colegio Moralba Sur-Oriental
Elizabeth Vargas	Colegio Moralba Sur-Oriental
Emperatriz Acevedo Soler	Colegio Moralba Sur-Oriental
Enrique Sánchez	Colegio Moralba Sur-Oriental
Ferley Rodríguez	Colegio Moralba Sur-Oriental
Gabriel Abello Rodríguez	Colegio Moralba Sur-Oriental
Gladys Ciendúa	Colegio Moralba Sur-Oriental
Gloria Pérez Arias	Colegio Moralba Sur-Oriental
Jaime Ayala	Colegio Moralba Sur-Oriental
Javier Huertas	Colegio Moralba Sur-Oriental
Jenny Quiroga	Colegio Moralba Sur-Oriental
Jesús Rodríguez	Colegio Moralba Sur-Oriental
John Carreño	Colegio Moralba Sur-Oriental
José Torres Duarte	Colegio Moralba Sur-Oriental
Marcela Nieto Romero	Colegio Moralba Sur-Oriental
Nelly Valenzuela	Colegio Moralba Sur-Oriental
Olga Ladino	Colegio Moralba Sur-Oriental
Sandra Quinche	Colegio Moralba Sur-Oriental
Angela Ibeth Camacho	Colegio Pablo Neruda
Blanca Doris Mora Calderón	Colegio Pablo Neruda
Enith Pinzón Roa	Colegio Pablo Neruda
Juan José Jiménez	Colegio Pablo Neruda
María Elssy Acosta Gómez	Colegio Pablo Neruda
Rosa Suárez	Colegio Pablo Neruda
Ruth Aydee Bernal Rojas	Colegio Pablo Neruda
Ana Edith Sáenz Ramírez	Colegio Rafael Delgado Salguero
Gabriel Mancera	Colegio Rafael Delgado Salguero
Johana Milena Torres Nova	Colegio Rafael Delgado Salguero
Leydis Linero Palma	Colegio Rafael Delgado Salguero

Nombre	Colegio
Luz Marina Romero	Colegio Rafael Delgado Salguero
Manuel Chamorro	Colegio Rafael Delgado Salguero
Wilson Perilla	Colegio Rafael Delgado Salguero
Edwin Javier Amado Rueda	Colegio Republica del Ecuador
Gustavo Eliécer Gaitán Socha	Colegio Republica del Ecuador
Jenny Patricia Martínez	Colegio Republica del Ecuador
Jorge Ignacio Mora Rincón	Colegio Republica del Ecuador
Liliana Ospina	Colegio Republica del Ecuador
Luís Gerardo López	Colegio Republica del Ecuador
María Magdalena Molano Herrera	Colegio Republica del Ecuador
Neila Patiño Aguilar	Colegio Republica del Ecuador
Alba Liliana Rodríguez Palacios	Colegio Sotavento
Amparo Molina Cruz	Colegio Sotavento
Ana Milena Romero Garzón	Colegio Sotavento
Ana Velandia	Colegio Sotavento
Cesar Augusto Díaz Hernández	Colegio Sotavento
Graciela Castellanos	Colegio Sotavento
María Esperanza Herrera Palacios	Colegio Sotavento
Martha Gutiérrez Ortiz	Colegio Sotavento
Mercedes Guerrero Reina	Colegio Sotavento
Nidia Esperanza Núñez	Colegio Sotavento
Rogny Rodríguez M.	Colegio Sotavento
Walter Hernández Quintero	Colegio Sotavento
Álvaro Sánchez	Colegio Usminia
Diana Catherine Jerena Montiel	Colegio Usminia
Edna Carolina Cruz Rodríguez	Colegio Usminia
Hasbleidy Martínez Melo	Colegio Usminia
Laura Stella Parra Espitia	Colegio Usminia
Luis Enrique Capador Jabonero	Colegio Usminia
Luz Marina Ortiz Gaona	Colegio Usminia
Mariluz González Daza	Colegio Usminia
Martha Elena Espinel Gonzalez	Colegio Usminia
Martha Emma Cabiativa Caita	Colegio Usminia



Tabla de contenido

Presentación	15
Introducción	19
1. Hacia la construcción de Pensamiento Histórico	27
1.1. Entre finales...	27
1.2. Los inicios y las continuidades	28
1.3. Las otras formas de hacer Historia	32
1.4. Educación histórica del deseo	34
1.5. Entre la integración y la independencia	35
1.6. Variedad de proyectos, una idea: el ser humano	37
1.7. El nacimiento de una asignatura en Latinoamérica	41
1.8. Y en Colombia también nació	42
1.9. El preescolar se abre espacio como nivel de educación	46
1.10. En el sendero del Pensamiento Histórico	49
1.11. El Pensamiento Histórico sin anteojera	51
1.12. De la imaginación a la realidad	57
2. Categorías que estructuran el campo de Pensamiento Histórico	61
2.1. Categoría Temporal	63
2.1.1. Sobre la periodización del tiempo social	66

2.2.	Categoría Espacial	67
2.2.1.	La re-creación continua del espacio	69
2.2.2.	El conocimiento del espacio	70
2.2.3.	Hacia la síntesis espacial	72
2.3.	Categoría narrativa	72
2.4.	Categoría relacional	78
2.4.1.	El pensamiento relacional, lo simbólico como proceso histórico para el ser humano	79
2.4.2.	El ser humano y su entorno: una realidad relacional	80
2.4.3.	Lo relacional y la complejidad	80
2.5.	Categoría política	82
2.6.	Categoría económica	87
2.6.1	La unión de caminos separados	89
2.6.2.	Lo económico en el ámbito escolar	90
2.6.3.	Las escalas de análisis	91
2.6.4.	Las teorías	91
2.6.5.	Economía, desarrollo y vida	92

3. Caracterización de los ciclos 95

3.1.	El desarrollo en el campo de Pensamiento Histórico	95
------	--	----

4. El Pensamiento Histórico en el Primer ciclo transición a grado 2º 101

4.1.	Ubicando el campo en el Primer Ciclo	102
4.1.1.	El tiempo y mi cotidianidad	104
4.1.2.	El espacio... explorando el exterior	108
4.1.2.1.	Las dimensiones y el espacio	108
4.1.2.2.	Cómo ha sido trabajado	109
4.1.2.3.	Explorando el espacio	109
4.1.2.4.	Espacio objetivo, el entorno y más allá	111
4.1.2.5.	El espacio como construcción social	111
4.1.3.	La narración... explorando el mundo	112



4.1.4.	Relacional. Yo y los otros	118
4.1.5.	La Política... interacción y acción	120
4.1.6.	Económica... ¿de qué vivimos los seres humanos?	123

5. El Pensamiento Histórico en el ciclo de educación básica A grados 3° a 6° **129**

5.1.	El Tiempo, cronología y sociedad	129
5.2.	Los Espacios. Ampliando escalas...	132
5.3.	La Narración. (De) construyendo historias de vida	135
5.4.	Relacional: símbolos, rituales e identidades	140
5.5.	La Política. Visiones y acciones dinámicas	143
5.6.	Económica: Un mundo que produce	146

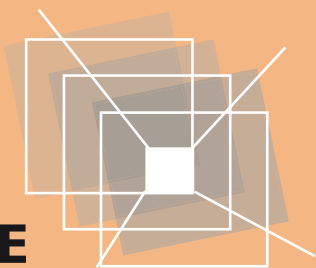
6. El Pensamiento Histórico en el ciclo de educación básica B grados 7° a 9° **151**

6.1.	Tiempo. Múltiples sociedades, múltiples tiempos	151
6.2.	El Espacio. El mundo en escala humana	153
6.2.1.	La otra dimensión de espacio	157
6.3.	Narración. Relatos sociales en una cultura mediática	158
6.4.	Categoría relacional. Identidades y orden mundial	162
6.5.	Política. Ideales y visiones de la realidad	166
6.6.	Económica. De lo local a lo mundial	170

7. Criterios pedagógicos y formas didácticas aplicables en el campo del Pensamiento Histórico **175**

7.1.	Un acercamiento a algunos recursos didácticos	185
7.1.1.	La lectura para la escritura	186
7.1.2.	El juego como elemento de reconstrucción histórica	187
7.1.3.	Escenarios de experimentación: como recursos didácticos y como fuentes de información	188

Bibliografía **191**



S E R I E

Cuadernos de Currículo



**ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**

Secretaría
Educación

Presentación



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

“Es muy diciente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer.”

La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos.”

Edgar Morin

El desafío de la complejidad

Estas publicaciones sobre las Orientaciones Curriculares para los ciclos de educación inicial y básica que se entregan a los maestros y maestras de Bogotá y a la comunidad educativa en general, responden al firme propósito de la actual administración de la Secretaría de Educación Distrital de avanzar en la transformación de la escuela y la enseñanza, y hacen parte de la propuesta de Colegios Públicos de Excelencia.

Si hay algo complejo por su naturaleza, es el proceso de aprendizaje en los seres humanos. Todo el siglo XX se caracterizó por una intensa búsqueda de respuestas a este interrogante vital y tanto la biología como la psicología generaron luces que no puede ignorar el sistema educativo. El trabajo científico sobre la cognición humana lanza enormes desafíos a la pedagogía y pone grandes interrogantes sobre la forma como se ha concebido hasta ahora la organización escolar y el modo en que niños y niñas se acercan al conocimiento. Cada vez resulta menos convincente la organización de currículos centrados en conceptos disciplinares que se traducen en una multitud de asignaturas dispersas, en las cuales predomina el dominio de lenguajes específicos sobre la capacidad de interrogar desde la experiencia el mundo real, para pensarlo con la ayuda de las disciplinas. Se supone, equivocadamente, que responder correctamente cuestiones planteadas desde unas teorías generales equivale a haber aprendido, independientemente de si la pregunta o la respuesta interrogan de manera más profunda al individuo.

La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), introdujo en su texto un concepto de áreas obligatorias, que posteriormente en el currículo escolar se traduce en trece o catorce asignaturas que debe “ver” el estudiante, situación que conduce a que los estudiantes no aprendan casi nada verdaderamente importante.

Por su parte el Ministerio de Educación Nacional abandonó hace más de una década los estudios curriculares, asumiendo que cada institución está en capacidad de abordar un tema de tanta complejidad. En cambio, ha propuesto como orientación un modelo de estándares y competencias que tiende a simplificar en extremo el proceso de enseñanza y verificación del aprendizaje por parte de los educadores. Un modelo como éste transforma la comprensión compleja de los fenómenos sociales, científicos, simbólicos y culturales, en un listado de habilidades independientes que cada maestro especializado debe asegurar que tengan sus estudiantes, pero, en cambio, queda relevado de la obligación de orientar la reflexión profunda de los fenómenos físicos, sociales y culturales que afectan la vida de cada individuo, de las comunidades y de la humanidad en su conjunto.

Frente a la responsabilidad del ser humano de enfrentar la complejidad de la vida, se propone la simplicidad de reducir el conocimiento infantil y juvenil a un conjunto limitado de competencias intelectuales, como si ellas, por sí mismas, tuvieran el poder de desencadenar la reflexión individual y colectiva y conducir a la expresión y la acción.

La Secretaría de Educación de Bogotá, ha centrado su plan sectorial en la transformación de la escuela y la enseñanza, buscando la excelencia en los colegios públicos, como condición esencial para garantizar de manera plena el derecho a la educación. Esto supone un conjunto de acciones concurrentes, que asumen la complejidad del fenómeno educativo: infraestructura, equipamiento, alimentación, salud, gratuidad, subsidios, transporte, ampliación de espacios de aprendizaje, evaluación, formación de educadores, derechos humanos, convivencia en la escuela... y, desde luego, renovación curricular.

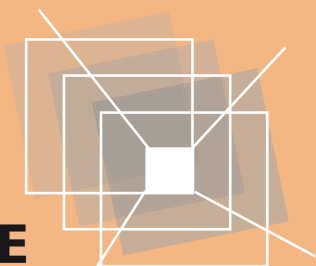
Este desafío implica admitir y enfrentar el reto de la complejidad. En este horizonte el rol de los maestros y maestras es fundamental. Ellos y ellas deben ser asumidos como profesionales de primera línea, con capacidad de asumir plenamente la labor que la sociedad les ha encomendado en relación con la formación integral de las nuevas generaciones. Como profesionales que se desempeñan en el mundo de la ciencia y la cultura, merecen el respeto y la consideración de sus capacidades intelectuales que legitiman y dignifican su profesión. Por eso, se les ha propuesto la tarea de estudiar y discutir el desafío escolar con materiales que superan la simplicidad de cartillas y documentos con fórmulas elementales, invitándolos a trajar con elaboraciones de alto nivel académico preparadas por grupos de profesionales vinculados con las mejores universidades de la ciudad.

A cambio de un currículo prediseñado por áreas, asignaturas y resultados de aprendizaje, se ha propuesto la discusión de campos de pensamiento complejo, que permiten ver la interrelación de perspectivas diversas cuando se aborda la reflexión sobre los fenómenos del mundo. Se trata de introducir una profunda ruptura epistemológica, que de prioridad al aprendizaje como proceso de reflexión permanente sobre la experiencia cognitiva, en vez de centrarse sobre la organización secuencial de información fragmentada por disciplinas con el fin de facilitar la enseñanza y la homogenización.

Los textos que aquí se presentan son el resultado de la reflexión propositiva sobre el currículo, entendido como la forma de acercar a los niños, las niñas y los jóvenes al conocimiento. No se trata de propuestas definitivas ni concluyentes; por el contrario, se presentan como propuestas potentes y provocadoras fruto de un debate serio entre maestros, maestras, equipos pedagógicos locales y grupos académicos para que aporten al trabajo pertinente en el aula escolar y a la transformación de la escuela. De esta forma, se supera también el concepto convencional de capacitación, que reproduce modelos de enseñanza-aprendizaje tradicionales, para avanzar hacia modelos de experimentación colectiva en las aulas. Ya no se trata de “enseñar” lo que dice el documento, sino de “aprender” que pasa si unas hipótesis son confrontadas con la realidad.

El reto de la complejidad, como puede verse, es esencial a la vida humana y, por tanto, a la educación como herramienta social para darle calificación y pleno sentido a la vida. En el horizonte de la complejidad no hay respuestas fáciles, no hay fórmulas definitivas, no hay certezas permanentes, no hay un orden indestructible. Por el contrario, vivir la complejidad implica saber moverse en la incertidumbre y la provisionalidad.

Este es el reto que proponemos a los maestros y maestras, convencidos de que quienes han hecho de la educación y la pedagogía su vida y su profesión, estarán dispuestos a recorrer nuevos caminos de exploración intelectual que puedan enriquecer su propia vida y la de sus estudiantes.



S E R I E

Cuadernos de Currículo



**ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación

Introducción



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia



El presente documento hace parte de las publicaciones que viene realizando la Secretaría de Educación Distrital dirigidas a los maestros y maestras de Bogotá con el fin de instalar la discusión curricular por campos de conocimiento en el marco de su propuesta *Colegios públicos de excelencia para Bogotá*.

Publicar orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico es todo un reto porque se deben enfrentar los imaginarios negativos en torno a un área de conocimiento que ha sido tradicional y que lleva tras de sí el lastre de décadas de prácticas educativas datográficas y repetitivas ancladas en el pasado. La referencia directa del nombre de campo histórico también remite a la perspectiva de una sola disciplina, la Historia (entendida sólo como historia política) que tampoco en este documento se adopta ya que pensar históricamente involucra un ejercicio holístico y complejo.

Es también un reto inmenso que supone articular propósitos específicos del campo, de la educación en general, los fines de diversos colectivos e instituciones educativas y los intereses de los niños. Es un proceso complejo alrededor del cual surgirán acuerdos y

desacuerdos acentuados en algunos casos por mediaciones de diferente orden.

En este contexto es importante tener presente que esta propuesta hace parte del continuo y necesario ejercicio de *repensar* el conocimiento, por ello de ninguna manera es, en últimas, definitiva. Además es conveniente considerar que muchas de las respuestas a las demandas de los diversos actores educativos se hallan en esencia en la transformación de las prácticas en el aula, un proceso largo y nada fácil que se extiende más allá de la formulación de uno u otro campo.

Este campo por sí mismo no dará respuesta a todas estas demandas, sino que es *un componente* que puede proponer la construcción paulatina de *un enfoque sociohistórico y procesual* que puede potenciarse, articulado en una organización distinta de los conocimientos y los tiempos en la escuela. La observación ha mostrado que propuestas pedagógicas modernas aplicadas en antiguas estructuras de tiempos y espacios, con horas y lugares reducidos para realizar las clases, desarrollan con mucha dificultad los propósitos y procesos que formulan.

Por otra parte, está el llamado permanente de los docentes a participar en procesos de

formación y capacitación que les permitan apropiarse, desarrollar y recrear el campo en una convergencia continua de la teoría con su práctica; así como su interés en consolidar espacios de reflexión curricular y pedagógica que les posibilite contar con tiempos asignados para participar y aportar en ella.

Pues bien, este es un acercamiento inicial proveniente de las observaciones, prácticas y reflexiones realizadas desde hace algunos años al interior del Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia (GIEH) del Departamento de Historia de la Universidad Nacional. Este trabajo, plasmado en algunas publicaciones, encontró diálogo con la propuesta de la SED y se proyectó como campo de Pensamiento Histórico para ser discutido, ampliado, enriquecido y construido con diferentes grupos de docentes, después de haber realizado un proceso de indagación sobre las perspectivas generales de la educación en este campo de conocimiento.

El documento que a continuación se presenta es el resultado de la reflexión y el debate propositivo entre profesores de varios colegios distritales, equipos pedagógicos locales, algunos padres de familia y el Grupo de Investigación de Enseñanza de la Historia en torno a lo que podría ser el campo del Pensamiento Histórico en el currículo escolar bogotano.

El documento tuvo una primera versión¹ con una concepción teórica y epistemológica formulada como “Documento de trabajo” para la discusión. Al igual que el anterior,

el presente escrito no pretende establecer verdades o fijar directrices unívocas sobre el deber ser del campo propuesto, sino que sigue siendo una invitación a la sociedad bogotana en general para construir mancomunadamente un ideal de colegios de calidad que merecen los niños de los colegios distritales de la ciudad.

Esta versión cuenta con el enriquecimiento y los aportes de profesores escolares invitados a participar en el GIEH quienes integraron equipos base para la discusión de la propuesta. A todos ellos un reconocimiento y agradecimiento por participar y aportar en este camino.

En este proceso fue posible presentar y complementar como puede ser pensado, entendido, compuesto, estructurado y realizado este campo. Cabe anotar, que no obstante a los múltiples aportes, el documento presenta acercamientos teóricos y procedimentales que necesitan seguir siendo investigados, por esto continuará siendo una propuesta en construcción.

Es pertinente que este diálogo se amplíe a otros sectores tanto educativos (administradores educativos, estudiantes, universidades, entre otros), como socioeconómicos (sectores productivos) y culturales (grupos étnicos – afrodescendientes, indígenas-, grupos de derechos humanos, entre otros) que actualmente también componen la diversidad cultural de Bogotá.

También le queda hacia el futuro entrar en diálogo con propuestas de orden nacional como el Plan Decenal de Educación. Por supuesto, también está el proceso de convalidación que permita observar su realización en la práctica.

Esta propuesta no diverge de los propósitos generales esbozados en la Constitución Nacio-

¹ Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento. Serie Documentos de Trabajo. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, 2007. 2 vol. 1° Vol. Propuesta para el ciclo de educación básica A Grados 3° a 6°; 2° Vol. Propuesta para el ciclo de educación básica B Grados 7° a 9°. Ver: Campo de conocimiento-Pensamiento histórico. Darío Campos Rodríguez, Nelly Rodríguez Melo, págs. 22-73.

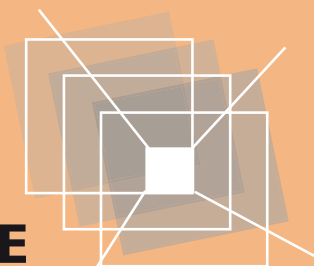


nal, la ley 115 y los lineamientos curriculares para las Ciencias Sociales, en el sentido de comprender la realidad nacional para transformarla, participar en ella de manera crítica, reconocer y respetar la multiculturalidad, los derechos y deberes civiles, abordar problemáticas partiendo de preguntas y desarrollar una visión transdisciplinar, entre otros, sino que visualiza la realización de estos propósitos con perspectivas posibles desde un pensar históricamente.

A lo largo de la argumentación de la propuesta, se puede observar que las concepciones, tesis, juicios y teorías de diferente procedencia están acompañadas con notas bibliográficas y explicativas. Esto tiene como propósito exponer las huellas y los aportes a través de los cuales se construyó el documento y no pretenden, en ningún momento, hacer

alarde de erudición. Al contrario, se busca invitar al lector a acercarse a las mismas fuentes y a otras, con el fin de promover, como con otras lecturas, un diálogo enriquecedor con posibilidades de retroalimentación.

En el primer apartado de este documento el lector podrá encontrar un estado del Arte a partir del cual se esbozaron elementos que podrían constituir el campo, así como una presentación teórica y conceptual del mismo. En el segundo, se presentan las categorías que estructuran el campo. Un tercer momento de este trabajo expone el primer ciclo, ciclo de básica A y ciclo de básica B en el campo; el cuarto apartado se refiere a criterios pedagógicos y formas didácticas, y una quinta parte que comprende la bibliografía.



S E R I E
Cuadernos de Currículo



**ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación

Hacia la construcción de Pensamiento Histórico



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

I. Hacia la construcción de Pensamiento Histórico

I.1. Entre finales...

Varios decenios antes del final del siglo XX y hasta la actualidad, se han esgrimido un sinnúmero de argumentos relacionados con el final de la Historia. En su momento, el filósofo alemán Hegel, consideró que con el triunfo de Napoleón sobre Prusia y la difusión de los principios de la Revolución Francesa se había llegado a ese término. Luego, otros creyeron que con el triunfo del comunismo se realizaría la última etapa de la Historia² y después, algunos historiadores y filósofos intentaron explicar que con el triunfo de la democracia liberal, la humanidad había alcanzado el punto final de su evolución.

Escritores recientes como Jenkins³ se proponen demostrar con ahínco que la Historia llegó a su fin. La pregunta inevitable es ¿por qué este propósito y por qué proviene de algunos pensadores europeos? Según diálogos con los profesores se llegó a la conclusión de que la concepción de historia decimonónica, la historia “civilizatoria” triunfal de los europeos sobre el resto de las comunidades y su

visión unívoca sobre el mundo efectivamente debe llegar a su fin, mientras que la nuestra debe re-crearse. Como actores del mundo nos corresponde pensarnos históricamente, situar nuestra propia visión del mundo, o por lo menos intentarlo, e instalarnos en el lenguaje completo para interactuar en la escena mundial. Nuestra visión y la de las próximas generaciones no debería limitarse al consumo y la repetición de conocimientos.

Por otra parte, cuando Heródoto enunció que su historia o investigación era para evitar que los hechos humanos quedasen en el olvido, dejó implícito que la Historia es portadora de memoria colectiva. El deseo de que llegue a su fin, ¿no será otra cosa más que un llamado a no preguntarse más por el proceso histórico estructurante de su presente y olvidar su acción histórica en el mundo con relación a otros pueblos y países, el genocidio de comunidades originarias, la esclavitud africana, el saqueo y la miseria del presente de estas y otras sociedades por su acción histórica “civilizatoria”? ¿A no cuestionar el proceso histórico del actual orden mundial? Se sabe que la Historia continúa a pesar del establecimiento o la disolución de los proyectos sociales y como afirma el profesor Fontana ... “Talvez los habitantes del

² Anderson P. Los fines de la historia. Bogotá, Tercer mundo, págs. 17-31.

³ Jenkins K. ¿Por qué la Historia?. México, FCE, 2006.

tercer mundo no *estemos* tan seguros de que la historia se haya acabado”.⁴

1.2. Los inicios y las continuidades

Han existido otros momentos en los que la crítica y los “finales” no se han referido a la Historia en sí misma sino que han recaído sobre formas tradicionales de reconstruir, pensar y contar el pasado. Es el caso de aquellos historiadores, entre ellos colombianos, que “equivocadamente limitaron el Pensamiento Histórico a los acontecimientos políticos y militares”.⁵

Su enfoque era construir un concepto de estado nación que permitiera congregar o reunir a un colectivo en torno a diversas ideas de origen, pertenencia, dominio del territorio y legitimidad, entre otras.⁶ Su objetivo principal, en el caso colombiano, se realizaría a través de La Academia Colombiana de Historia⁷ y consistió en transmitir a la educación escolar, la idea que se formaron del conocimiento histórico –dentro de lo que podría llamarse Historia racionalista- romántica-positiva⁸–, pues concibieron esta área de conocimiento como la más idónea para enseñar las experiencias precedentes de los problemas presentes porque formaba en el patriotismo y conciencia nacional, daba vida a lo que debía imitarse de los personajes o héroes históricos nacionales,

además, que poseía un valor educativo, ya que cultivaba la memoria y la razón, era educadora de la inteligencia, de la moralidad, de la ciudadanía y la democracia.⁹

Estas fueron las razones para que la naciente élite nacional¹⁰ gobernante considerara este tipo de Historia en el currículo escolar de secundaria o bachillerato, ya que era el camino indicado para que sus valores fueran impuestos y transmitidos para moldear a una población que se iniciaba en el conocimiento histórico de su país.

Para la primaria que iniciaba desde los 7 años la educación era diferenciada¹¹ para niñas, niños, indígenas y campesinos; el conocimiento histórico era incipiente y se consideró suficiente saber leer y escribir el catecismo y la doctrina católica, obtener bases elementales de matemáticas, proporcionar algunas habilidades para el ejercicio de la ciudadanía y ante todo obtener capacitación ocupacional en agricultura, industria y comercio.

⁴ Christopher Hill. *History Today*. Abril, 1991 citado por: Fontana J. *La historia después del fin de la historia*. Barcelona, Crítica, 1992 p. 8 La cursiva es nuestra.

⁵ Collingwood R. *Idea de la Historia*. México, FC E. 1996 ver: El campo del Pensamiento Histórico. Págs. 205-212.

⁶ Henao J. M. Arrubla G. *Historia de Colombia*. Bogotá, Voluntad, 1952 XI-XIII.

⁷ Academia Colombiana de Historia. 70 años de su fundación, 1902-1970. Bogotá, Ed. Nelly, 1972 págs. 9-13.

⁸ Corrientes de Pensamiento Histórico y filosófico más representativas de siglo XVIII-XIX.

⁹ La influencia de la visión de la Ilustración en esta concepción fue decisiva, pues sus representantes le asignaron a la Historia un papel importante para la comprensión de la sociedad en la cual se vivía, además, de ser la vía a través de la cual se podrían modificar las conciencias de los ciudadanos. ver: Fontana J. *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona, Crítica, 1982 especialmente el capítulo III. En ese ámbito de pensamiento, se pasó de la idea providencialista a la idea de progreso del espíritu humano donde la cronología y el tiempo se representó como una continua evolución de cambios importantes en las costumbres. Incidencia similar también se recibió por parte de las ideas de Herder y Ranke, del primero, en torno a la peculiaridad e individualidad, única y local de los pueblos haciendo eco a los nacientes nacionalismos, y del segundo, acerca de la interpretación de la Historia como verdad y realidad del pasado, que muestra lo que realmente sucedió con base en la documentación archivística y la imparcialidad del historiador. La Historia afirma solo lo que ha sido debidamente comprobado, es una ciencia positiva.

¹⁰ De Roux R.R. *Lo sagrado al acecho*. Bogotá, Ed. Nueva América, 1990 p.45.

¹¹ Fresneda B.O., Duarte T.J. *Elementos para la historia de la educación en Colombia. Alfabetización y educación primaria*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1984 págs. 140-141.



En cuanto a los niños menores de 7 años, la atención educativa fue mínima ya que primaba la política asistencialista de internar a los niños huérfanos o abandonados en hospicios de órdenes religiosas a imagen de las salas de asilo o escuelas maternales francesas del siglo XIX. Pero para los niños de sectores sociales acomodados se instituyeron centros preescolares privados orientados por las más recientes teorías pedagógicas de la época formuladas por: F. Froebel, con su teoría del juego individual y colectivo a través del cual el niño se relaciona con el medio, con la naturaleza, conoce y adquiere destrezas; M. Montessori, quien fundamentó el rol de los sentidos en la formación del juicio y el raciocinio de los niños; y por O. Decroly, con su concepción según la cual es el interés afectivo del niño por ciertos temas o actividades lo que estimula el aprendizaje, todas provenientes de Europa. Los otros menores debían ser educados por sus padres bajo la fe católica en sus hogares.

Con base en las teorías señaladas se prestó atención a la educación de los niños menores de 7 años para quienes se crearon los primeros Kindergarten principalmente de carácter privado. Sin embargo, la atención del estado colombiano a este nivel de educación en la primera mitad de siglo XX fue muy deficiente.

Desde entonces, fue a través de la enseñanza de la historia patria, un poco en la primaria y principalmente en el bachillerato, que se estableció una relación de la población colombiana con su pasado, un pasado que le competía saber a todos por medio de prácticas y compromisos sociales de rememoración, ritual y festejo.¹² Una historia tematizada y epi-

sódica, que transmitía esencialmente a través de hechos y datos considerados verdaderos por sí mismos: temas militares y políticos (por esto último entiéndase periodos de gobierno de una fila cronológica de presidentes), compuestos por personajes de las clases dirigentes que, se creía, eran quienes determinaban el acontecer histórico del país. Con la geografía sucedía algo similar, pero en este caso consistía en memorizar los nombres de los ríos, montañas y capitales, entre otros.

Las prácticas en el aula se fundaban en el manual, previamente aprobado por el ente rector estatal, y se repetía su contenido en clases magistrales. Los niños debían copiar lo dictado por el profesor, dibujaban en los cuadernos partes temáticas consideradas relevantes, como por ejemplo, las fechas de independencia, la gesta libertadora, la explicación de los símbolos patrios y lo más relevante de las acciones de gobierno de los respectivos presidentes. Además, debían demostrar su conocimiento por medio de la repetición oral, escrita y responder cuestionarios. A estas formas, actualmente se suman guías, dramatizados y calcar innumerables mapas políticos y físicos que ante todo estén bien coloreados.

Si bien este sistema de enseñanza, jugó un papel importante en su momento, ante todo en la conformación del ideario del estado-nación colombiano y estimuló el inicio de la protección documental que estaba en peligro de su destrucción¹³, estableció “su punto de partida en la capacidad de memorización y no de racionalización”¹⁴ determinada, además, por su carácter excluyente hacia los demás

¹² Ver: Decreto 2388, julio 15 de 1948, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional. Cabe anotar, que ya desde 1850-1856 en los colegios nacionales y en la escuela de literatura y filosofía se enseñaba Historia “en forma rudimentaria e insegura” ver: Aguilera M. *La enseñanza de la Historia en Colombia*. México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1951, p.5.

¹³ Academia Colombiana de Historia. Op.Cit. p. 9.

¹⁴ Cajiao F. *Pedagogía de las Ciencias Sociales*. Santafe de Bogotá, TM Editores, 1998 p.44. el subrayado es nuestro.

grupos étnicos y culturales del país, sus potenciales enemigos, necesitados de su protección o vigilancia¹⁵, e indiferente, además, al conocimiento del devenir histórico de América y del resto de sociedades del mundo.

Esta propuesta de enseñanza contempló la historia escolar como una historia científica resumida, alejada de la reflexión y estudio de aspectos didácticos y psicopedagógicos, desconectada de la vida cotidiana de los estudiantes. Este modelo particular de enseñanza de la Historia si bien data de los siglos XIX e inicios del XX con un marcado énfasis épico, subsiste aun en varias instituciones educativas del país, aunque recientemente, acompañado de algunas novedades didácticas y psicopedagógicas.

Fue hacia mediados de la década de los años 30 del siglo XX, en el marco de gobiernos liberales y diferentes congresos de historiadores en varias ciudades latinoamericanas, que se llegó al acuerdo común de enseñar no solo las historias nacionales sino también las de los demás países de América Latina y de Europa con los cuales se hubiera tenido una relación histórica estrecha. Se convino que los textos escolares debían evitar la excitación de ánimo de la juventud, suscitar aversión hacia cualquier otro país de América o resaltar victorias que humillaran a los vencidos, en su lugar, se debía resaltar la cooperación y las capacidades de producción de estos países.¹⁶

Tras el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán a finales de los años 40 y debido a la fuerte protesta de los bogotanos, el gobierno conservador decretó la enseñanza obligatoria de

la historia patria bajo la dirección de la Academia Colombiana de Historia.¹⁷ Se instituyó el Curso Superior de Historia de Colombia para bachilleres y normalistas, y más tarde sobre este se creó el Instituto Superior de Historia de Colombia. Se aumentó el número de horas de enseñanza con el fin de propiciar la cohesión y el orgullo nacional, hábitos democráticos, decoro personal, virtudes cívicas y buenos ciudadanos para el país. Todo esto en medio de una cruenta violencia partidista.

Adicionalmente se exigió la enseñanza de la Historia desde primaria. En todos los colegios, en julio y otras fechas de carácter nacional, se debían llevar a cabo izadas y juramentos a la bandera, concursos, lectura de biografías de los próceres y presidentes del país, éstos últimos como paradigmas del deber ser colombiano. Se ordenó darle a las escuelas nombres de héroes nacionales.

Así, mientras se incrementaba la enseñanza de la Historia para propiciar la cohesión nacional, Bogotá, urbanísticamente, se fragmentaba bajo la política de desarticulación de los usos de los espacios públicos. Se eliminaron parques públicos y plazas que permitían la reunión masiva con el fin de ordenar la ciudad y disciplinar a la sociedad, creando espacios “civilizados”¹⁸ donde se celebrarían las fiestas patrias, concursos sobre historia, entre otros actos oficiales o rituales de poder. La expresión ciudadana se canalizó hacia la historia de los héroes.

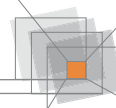
En esa misma década la atención hacia la educación preescolar se concentró en el sector

¹⁵ Hobsbawm E. Identidad. En: Silveira H.C. (et.al) *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid, Ed. Trotta, 2000 p.51.

¹⁶ Diario Oficial. Número 2318 Bogotá, martes 19 de mayo de 1936 p.3.

¹⁷ Decreto 2388 de 1948. págs. 121-122; Diario Oficial 26779, Bogotá, 28 de julio de 1948 págs 1-2.

¹⁸ Carreira A.M. *La conquista del espacio público*. Bogotá 1945-1955. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. 2007 (Tesis de doctorado)



privado, el cual contaba con la libertad de establecer los criterios pedagógicos, psicológicos y normas administrativas, generalmente sobre la base de la fe católica. Los pocos kindergarten o jardines infantiles estatales no se concibieron como un componente del sistema general de educación articulado con la primaria, sino que cumplían la función de cuidar a los niños mientras las madres trabajaban. En ese marco fue creado el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS). Desde la perspectiva cognitiva no se establecieron criterios, pero a la luz de las teorías provenientes de EE.UU. se decretó la necesidad de crear en el niño hábitos de vida (higiene personal, vestir, comer, dormir, entre otros), al igual que leyes en defensa de la niñez.¹⁹

Es posible que la desatención educativa a los niños de edad preescolar se debiera, además de factores presupuestales y desinterés político, a la influencia regional que ejercían las concepciones de J. Dewey y A. Gesell, para quienes los niños nacían dotados de aptitudes innatas que se desarrollarían libremente a lo largo del crecimiento. Ellos se adaptarían al medio a través de la experiencia, sin necesidad de intervención educativa.²⁰

A comienzos de los 50 se enseñaba Historia desde el primer año de primaria hasta el último año de bachillerato; en el preescolar privado este conocimiento no sobresalió más allá de las izadas de bandera y el canto de algunas estrofas del himno nacional. En primer año de primaria se estudiaban la biografías de Cristóbal Colón, Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander. En segundo los orígenes de la población, la Republica, entre otros.

En tercero, los hechos salientes de la historia nacional: descubrimiento, conquista, colonia. En secundaria se seguía el manual de Henao y Arrubla, se enseñaba historia universal: edad antigua y media, moderna y contemporánea hasta 1918.²¹

Hacia finales de la década de los 50 se integraron la geografía, la historia política y la cívica desde la visión e interpretación de una élite académica gobernante en una asignatura: Ciencias Sociales. Sin embargo, la importancia de su enseñanza a lo largo de los años 60 declinó a favor de la preparación escolar en industria y comercio (vocacionales). No se necesitaba enseñar “tanta historia” y menos a la luz de las nuevas corrientes historiográficas, sino educar ciudadanos buenos y obedientes bajo los valores de la clase gobernante. Por ello desde la década de los 70 se hizo más énfasis en ética, moral y religión, además de matemáticas y español.²²

A lo largo de las décadas señaladas, la atención estatal a la educación de los niños en edad preescolar de 4 a 6 años se fue instituyendo lentamente como programa universitario, educativo y centro de atención y protección al menor (ICBF). Un indicativo fue el incremento de jardines en el país a la par con la legislación que reconoció a este nivel educativo como componente orgánico de la educación formal, aunque no era obligatorio. También iniciaron los apoyos de fundaciones extranjeras a las investigaciones de campo en niños en edad preescolar. No obstante, criterios curriculares y lo que esto implicaba en teoría, pedagogía, didáctica, entre otros, continuó sin la debida atención.

¹⁹ Cerda G. H. *Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia*. Bogotá, El Buho, 1986 págs. 44-46

²⁰ Dewey J. *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada, 1943; Gesell A. L. *La educación del niño en la cultura moderna: conducta y personalidad del niño en las diversas etapas de su desarrollo*. Buenos Aires, Nova 1948

²¹ Aguilera M. *Op.Cit.* págs. 131-149

²² Legislación para la educación. Edición actualizada a 1998. MEN, Bogotá, 1999, págs. 361-369

Los ámbitos de formación giraron en torno a la preparación de los niños en el paso del hogar a la primaria y su adaptación al medio social por medio la estimulación del desarrollo sensorial y de los sentimientos, virtudes y relaciones en sociedad, además del desarrollo corporal. El juego seguiría siendo, a la luz de Froebel, el medio a través del cual los niños como sujetos integrales y constructores de su aprendizaje, aprenderían a depender de ellos mismos, a ser generosos, complacientes y bondadosos. Las ideas de Montessori y Decroly entre otros, permearon de manera significativa la educación preescolar. También comenzaron a tener gran influencia las teorías de J. Piaget, las psicoanalíticas de S. Freud y K. Jung alrededor del desarrollo biológico y psíquico de los niños.

En términos estatales, los fines del preescolar consistieron en desarrollar habilidades sico-motoras, la percepción sensible, la integración social y el aprestamiento escolar, sin lograr aún acoplarse con la educación primaria.²³

En cuanto a la primaria y en particular la secundaria, a lo largo del siglo XX y en buena medida hasta la actualidad, la enseñanza de la Historia y Geografía se ha mantenido con enfoque enciclopedista, con un dejo peyorativo pero “necesario” referido a la enseñanza de “cultura general”. Aún se considera como persona culta aquella que posee unos conocimientos (contenidos/temas) que se le han transmitido y ha memorizado. Podría decirse, que era y sigue siendo como el vestuario, un adorno complementario de la persona, que puede lucir en reuniones sociales.²⁴

1.3. Las otras formas de hacer Historia

Los historiadores de corte decimonónico utilizaron herramientas metodológicas, pero debido a su enfoque no las emplearon para estudiar otros componentes intrínsecos en la Historia como el arte, las ideas, la ciencia o la economía, entre otros, como en su momento ya lo había hecho Heródoto de Halicarnaso en sus nueve libros.²⁵

La tendencia surgida en Francia denominada por Braudel Movimiento de los Annales,²⁶ además de la consolidación del Materialismo Histórico, se apartó del modelo decimonónico y amplió su atención en otras formas de hacer Historia en la que primara lo social sobre lo individual y en las que todas las formas de pensamiento de la acción humana convergieran a partir del devenir de la actividad económica, la organización social y la psicología colectiva.

Poco a poco este tipo de acercamiento llevó a que la Historia se aproximara a otras Ciencias Sociales, manteniendo su supremacía por ser considerada como una ciencia holística.²⁷ Se acercó a la Antropología, a la Lingüística, a la Geografía, interpretada ahora, a la luz de Febvre L., como el área que estudia el ambiente en que se desenvuelve la vida humana, la incidencia modificadora y adaptativa de la interacción del humano sobre el ambiente y viceversa.²⁸ De esta manera, se profundizó

²³ Cerda G.H. Op.Cit. p. 156.

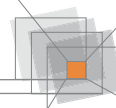
²⁴ En una actividad de observación a las clases de Sociales de diferentes colegios de Bogotá, llevada a cabo en el marco del curso “La enseñanza de la Historia en su devenir conceptual” del Departamento de Historia de la Universidad Nacional, se ha podido evidenciar que todavía, en algunos colegios, en el 2006, prevalece la idea culturalista, memorista y episódica de la historia, sin ninguna o poca articulación con las demás Ciencias Sociales.

²⁵ Son varios los apartes, dentro de la obra, como el dedicado a Creso o a la Historia de Lidia donde el historiador de la Grecia Antigua articula procesualmente los elementos sociales señalados, además, de los etnográficos, religiosos y la interacción interdependiente de los estados tanto en el surgimiento de enfrentamientos como de las mismas soluciones, entre otros. Véase: Heródoto. Historia I. 6-94 Traducción y notas de Carlos Schrader. Madrid, Gredos, 1986 págs. 90-170.

²⁶ Braudel F. *Las ambiciones de la historia*. Barcelona, Ed. Crítica, 2002 p.134.

²⁷ *Ibíd.* partes I-II.

²⁸ Febvre L. *Combates por la Historia*. Barcelona, Ariel, 1970.



en áreas específicas como la Geohistoria, la Etnohistoria, la Historia de las Mentalidades, la Historia Demográfica, entre otras.²⁹ Una Historia nueva que no girara en torno a individualidades sino a lo social, donde todas las formas de pensamiento humano estuvieran integralmente relacionadas.

Uno de los factores de éxito de estas formas de Pensamiento Histórico fue el uso creativo de una amplia variedad de fuentes y la realización no sólo teórica sino concreta de la interdisciplinariedad. Lograron despertar la vocación de generaciones jóvenes e investigadores y proyectaron una Historia cuyo perfil no aislaba la realidad social en compartimentos separados de “lo político”, lo económico”, “lo militar” sino que tenía como objetivos demostrar las interacciones, cambiar el orden de interpretación y reflejar las maneras de vivir de la población con la ambición de reconstruir una “historia total”,³⁰ es decir, que abarcara todos los aspectos de la actividad humana para comprender críticamente la complejidad del presente y con base en esto proponer alternativas de superación de los problemas de la humanidad hacia futuro. Frente a la historia-relato decimonónica, Annales, propuso una historia-problema, puesto que “La Historia ya no se divide en los periodos clásicos, sino según los problemas planteados, a los cuales se busca una solución”.³¹

²⁹ Junto con la tradicional Historia política, diplomática y militar, han surgido: la Historia de la mujer, de la vida privada, La Historia de la lluvia y el buen tiempo o Historia ambiental, Historia cultural, Lingüística e historia, Historia del libro, Historia del cuerpo, Historia oral, Historia de las imágenes, Historia del presente, Historia de los vencidos, Historia popular, entre otras. véase: Burke P. (et.al.) *Formas de hacer Historia*. Madrid, Alianza, 1993; Le Goff J., Nora P. *Hacer la Historia*. Barcelona, Laia, 1980 Vol.III

³⁰ Al respecto puede verse: Bourdieu G., Martin H. *Las escuelas históricas*. Madrid, Akal, 1992

³¹ Dosse F. *La historia en migajas*. De “Annales” a la “nueva historia”. Valencia, Eds. Alfons el Magnanim, 1989 págs. 73-74. Al respecto Braudel F. anotaba: “Si nuestra problemática no tiene bastante fuerza, si no somos partidarios de la historia problema, nos extraviaremos en cualquier parte.” Braudel Op.Cit. p.141

Para muchos historiadores, el significado de los Annales es en realidad un redescubrimiento de elementos del marxismo. La razón es que, en su teoría social, Marx abordó la Historia junto con la Sociología y la Economía como una secuencia de procesos socioeconómicos globales de largo alcance e identificó con claridad las estructuras sociales, las condiciones materiales de la vida humana, el rol desempeñado por los diferentes sectores sociales, en particular, el proletariado en la Historia, y los sistemas de relaciones que regulaban a las sociedades humanas en su conjunto, de manera que también tenía una perspectiva de totalidad³² colocando las bases de la Historia social y la Historia económica.

El aporte definitivo de los enfoques modernos de la Historia se enriqueció con los ingredientes ya señalados, pero uno más de ellos fue el estructuralismo, en particular, desde la visión de Braudel, quien concibió la estructura “como un conjunto, una arquitectura, (...) una realidad que el tiempo utiliza y vehicula durante demasiado tiempo”, que no es inerte, es viva, plural y es el resultado de interacciones entre las diversas instancias de lo social.³³ En este camino, el método comparativo fue un apoyo verdaderamente relevante, pues permitió confrontar características, funciones o relaciones de distintos sistemas o estructuras sociales para comprenderlos mejor.

Otro acercamiento fundamental de los enfoques modernos en la Historia fue su vinculación del pasado con el presente, esto contribuyó a otorgarle mayor peso y trascendencia al pasado, pero también a percibir la Historia con una visión más crítica.

³² Marx C., Engels F. *Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista*. Moscú, Obras escogidas, Progreso, 1976 Tomo I págs 11-80

³³ Burdieu G., Martin H. Op.Cit. págs. 214-215

“La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente”.³⁴

Entre los elementos que permitieron una apertura diversa y creativa en la percepción del pasado se encuentran la exploración de temas diferentes, el atrevimiento a usar nuevos métodos y la reinterpretación creativa de antiguas y nuevas fuentes. Una de las fortalezas indiscutibles fue la investigación en colectivos de profesores y estudiantes, así como el trabajo transdisciplinario.

Estudios transdisciplinarios desde la historicidad, en el marco de las perspectivas de investigación de los Annales, como la historia de las mentalidades o visión del mundo, son también los que propone la Antropología *histórico-pedagógica*.³⁵ Esta perspectiva señala la necesidad de abordar el estudio de la sociedad en interrelación con los procesos históricos, pues para comprender la diversidad de culturas humanas resulta indispensable reconocer los desarrollos sociales que las condicionan. De su énfasis en el carácter histórico cultural de los fenómenos deriva la premisa de estudiarlos en el espacio y el tiempo.

En sus investigaciones se acentúa³⁶ una doble historicidad: historicidad del objeto investigado y la historicidad del sujeto que investiga, junto con los procedimientos que emplea, así como la historicidad de sus cuestionamientos y métodos de investigación comparativa.

La mentalidad sobre la cual se proyecta la antropología histórica pedagógica no es solo visión del mundo, también es un modo de pensamiento, de “(...) experiencias y pensamientos de los que están fuera de las clases dirigentes”³⁷ es decir, de los de abajo.

I.4. Educación histórica del deseo

En ese mismo orden de ideas y en particular para comprender el presente y hallar soluciones prácticas a los problemas contemporáneos, los historiadores Maurice Dobb, Christopher Hill, Edward Thompson y Eric Hobsbawm entre otros, ampliaron el diapasón de investigaciones socio-históricas a otros sectores sociales que algunos seguidores de la escuela de los Annales habían descuidado.

Estos historiadores constituyeron el fundamento del estudio de la sociedad no desde la clase dirigente hacia abajo sino a partir de los análisis histórico-sociológicos de abajo hacia arriba. En sus estudios retomaron y reconceptualizaron postulados teóricos de Marx y a partir de sus premisas fundamentales: “La lucha de clases ha sido de importancia capital en el proceso histórico”, y el mantenimiento de la categoría modo de producción entendido como las relaciones sociales de producción que son simultáneamente económicas, políticas, culturales y morales prestaron especial atención a las experiencias, acciones y luchas históricas de las “clases bajas”: campesinos, pueblo llano y trabajadores.

No estudiaron la experiencia de estas clases por separado, sino, que desarrollaron sus

³⁴ Bloch M. Introducción a la Historia. México, FCE. 1957 p.38 además págs. 34-41

³⁵ Wulf Ch. Historicidad, culturalidad, transdisciplinariedad. Traducido del alemán por: Runge P. A. K., En: Revista Educación y Pedagogía N° 39, Vol. XVI, Universidad de Antioquia (Mayo-Agosto 2004) Medellín. págs. 163-182

³⁶ Veaser H.A. New York, London, Routledge, 1989 citado por: Wulf Ch. Ibíd. p. 168

³⁷ Kaye Harvey J. Los historiadores marxistas británicos. Un análisis introductorio. Universidad de Zaragoza, 1989 p.203. Toda la parte relacionada con los historiadores marxistas británicos ha sido tomada de este autor.



estudios históricos en el contexto de las relaciones de confrontación del presente y como participantes activos en la formación de la historia y no como víctimas pasivas. Examinaron las clases como relaciones en procesos históricos.

El objetivo principal consistió en recuperar el pasado que fue hecho por estas clases pero que no fue escrito por ellas, pues *un pueblo o clase que es desposeído de su pasado es menos libre para elegir, actuar y transformarse como pueblo o clase que uno que haya podido situarse él mismo en la historia*. La conciencia histórica, según estos historiadores, debería ayudar a comprender las posibilidades de transformación y las posibilidades de la gente.

Como puede observarse, el énfasis estaba en la transformación y no desde la retórica o demagogia, sino en las verdaderas transformaciones sociales, pues son éstas las que cambian las relaciones de clase, determinan los principales patrones políticos, ideológicos y psicológicos, así como también las posibilidades económicas y tecnológicas de los sectores sociales marginados. Los cambios en la estructura de clases, según estos historiadores, constituyen las transformaciones con mayor sentido pues los privilegios y las diferencias sociales, que son producto de la sociedad y no de la naturaleza, pueden superarse y transformarse.

Por lo anterior, plantearon la necesidad de la educación en la transformación social, en la educación histórica del deseo para transformar, para proporcionar una concepción del mundo histórica, dialéctica, que explique el movimiento y el cambio con el fin de que el conocimiento del pasado contribuya a humanizarnos en el presente.

I.5. Entre la integración y la independencia

En las décadas de los años 60-70, en Europa y EE.UU., tras la segunda guerra mundial e inicio de la carrera espacial y armamentista se concibió al conocimiento científico de forma más integral³⁸ y se interpretó al ser humano como ser interrelacionado con el ambiente natural como con el entorno sociocultural constituyendo – en palabras de E. Morín – una realidad evolutiva *compleja*. Por ello fue imprescindible construir una epistemología holística que percibiera lo singular, lo temporal y lo local de un sistema al mismo tiempo, que rompiera con los compartimientos y estancos e integrara al observador con lo observado, que uniera la visión totalizadora con la contextual y conjugara la explicación causal y la visión general con la interpretación hermenéutica, que diera cabida en el conocimiento científico a la comprensión del error, del desorden, la contradicción y la incertidumbre, y se orientara a comprender totalidades concretas.³⁹ Esta concepción influyó en las diferentes corrientes historiográficas que se consolidaron por esas décadas implicando de igual forma cambios sustanciales en la enseñanza de la Historia en la escuela, como también en la disciplina misma.

Desde entonces, la investigación histórica incorporó, como ya lo había venido haciendo, conceptos de aquellas disciplinas que Febvre L. consideró necesario tomar prestadas,⁴⁰ se replanteó su valor educativo a la luz de la integración con las demás Ciencias Sociales

³⁸ Ver: UNESCO. Tendencias de la investigación en las ciencias sociales. Madrid, Aianza- UNESCO, 1973

³⁹ Morín E. Introducción al pensamiento complejo. Caracas, Faces-UCV 1996

⁴⁰ Febvre L. Op. Cit. p.30

por un lado, y Social Studies⁴¹ por otro, acompañado, ahora, de la preocupación acerca de cómo se producían los aprendizajes con base en los estudios de las teorías de desarrollo cognoscitivo y cognitiva, principalmente de Bruner J., Piaget J.⁴², Kohlberg, Hallam R.N., Peel E.A., con enfoque cognitivo-evolutivo; Ausubel D.P., desde el aprendizaje significativo a partir de lo que el escolar ya sabe;⁴³ la teoría de Vigotsky L. S. desde la concepción constructivista del aprendizaje - histórico-genético - y la teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas,⁴⁴ entre otros. Teorías que influyeron sustancialmente en toda la educación primaria y secundaria del país, en particular, en la educación preescolar concebida ahora como educación inicial.

El debate que asumieron estos estudiosos en aras de evitar el memorismo, que fue la forma tradicional de enseñanza durante muchos siglos, incluyendo el XX, giró en torno al tipo de contenidos de la Historia que podrían aprender los escolares según su edad cognitiva. Para el caso del enfoque cognitivo-evolutivo esto se podría dar elementalmente desde los 8 años, pero, sería, desde los 11/12 años, en el estadio operacional-formal y el pensamiento abstracto en que estarían en capacidad de iniciar la comprensión de temas históricos.⁴⁵

Otros, consideran que, por tratarse de temas de acciones o hechos de adultos, sería a partir de los 16 años en que se estaría cognitivamente maduro, y por tanto, en capacidad formal de aprender Historia. Para el aprendizaje significativo el conocimiento histórico estaría en dependencia del logro del escolar en relacionar lo que trata de aprender con lo que ya conoce, y desde la concepción constructivista este conocimiento se desarrollaría en la medida que el alumno adquiriera gran cantidad de representaciones históricas a través de las cuales aprehendería el acervo de experiencias humanas ajenas o sociales y que a su vez posibilitaría la imaginación, en consecuencia la creación.⁴⁶

La polémica en torno a cuál sería la edad indicada para iniciar el desarrollo del saber histórico ha sido un aspecto de la discusión general en las teorías cognitivas. No obstante a la discusión, la mayoría de estudios se realizó a niños en circunstancias históricas específicas que difieren sustancialmente a las de niños del siglo XXI para quienes la Internet, la televisión por cable y otras tecnologías de punta a su alcance, además de la ampliación de las posibilidades de viajar tanto nacional como internacionalmente, han estimulado sus capacidades cognitivas sobre lo temporal y espacial.⁴⁷

Por otra parte, los contextos socioeconómicos y culturales altamente diferenciados en los cuales se desenvuelven los niños bogotanos les hacen desarrollar, según su entorno social y económico, una serie de habilidades de supervivencia y de pensamiento que los lleva a concebir, desde pequeños e intuitivamente,

⁴¹ Jarolimek J. Las Ciencias Sociales en la Educación Elemental. México, Ed. Pax, 1980

⁴² Hallam R. Piaget y la enseñanza de la Historia. En: Coll C. Psicología genética y aprendizajes escolares. Madrid, Siglo XXI, 1987 págs. 167-181

⁴³ Ausubel D., Novak J., Hanesian H. Psicología educativa, un punto de vista cognitivo. México, Trillas, 1976

⁴⁴ Vigotski L.S. *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Pleyade, 1973 págs. 8-9.

⁴⁵ Zaccaría A. *El desarrollo del Pensamiento Histórico: Implicaciones para la enseñanza de la Historia*. En: Pereyra M. (comp.) La Historia en el aula. *Estudios sobre la enseñanza de la Historia*. La Laguna, ICE, 1982 págs. 191-207; A los 11 años, siguiendo a Pluckrose H., los escolares ya están en capacidad para investigar la información, situar sus estudios dentro de una cronología, manejar una terminología básica y los conceptos importantes de la Historia ver: Pluckrose H. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid, Morata- Ministerio de Educación y Ciencia. 1993 p.178.

⁴⁶ Vigotski L.S. *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana, Pueblo y educación, 1987 págs. 13-14

⁴⁷ Campos R.D., Rodríguez M.N. *La enseñanza de los pueblos antiguos en la escuela*. Bogotá, Universidad nacional de Colombia, 2004 págs. 28-27.

conceptos temporales, económicos, políticos, sociales y culturales, entre otros, que supuestamente por el estado operacional cognitivo, no estarían en capacidad de desarrollar. No así con los investigadores, quienes experimentaron y evaluaron las ideas de los niños a partir de la Historia anclada en el pasado, decimonónica, y no desde las preocupaciones y preguntas que cuestionaran el presente y entendieran su estructuración procesualmente.

Como se dijo anteriormente, la integración de las Ciencias Sociales no solo se dio por razones académicas o epistemológicas, pues con el creciente número de estudiantes y la masificación de la educación⁴⁸ era necesario educar personas que pudieran desempeñarse en la vida, supieran enfrentar los problemas sociales y se ubicaran laboralmente; es decir, educar ciudadanos conocedores de su realidad que fueran productivos/proactivos al sistema. Esta idea de la integración de la Historia con las demás Ciencias Sociales, desde su formulación, ha suscitado numerosos debates entre académicos europeos,⁴⁹ había quienes apoyaban, y apoyan aún, la continuidad de la Historia como disciplina escolar por su síntesis integradora ante las visiones parciales de las Ciencias Sociales, por su particular interés por lo hechos humanos desde la perspectiva de su temporalidad diacrónica, incluso, propusieron mantener la visión decimonónica.⁵⁰ En cuanto

a las Ciencias Sociales, se debería abrir un espacio en el currículo a esas disciplinas.⁵¹

Así, mientras se debatía y sustentaba cognitivamente la integralidad de los conocimientos, en esas mismas décadas la concepción de la niñez en la educación preescolar también se asumía la integralidad, pero no solamente de áreas o disciplinas de conocimiento, sino que también vinculaba salud, nutrición, la familia y la comunidad.

Los proyectos que se tratan a continuación, algunos en su formulación teórica, implicaron la educación escolar de los niños, desde preescolar, pasando por la primaria hasta la secundaria.

1.6. Variedad de proyectos, una idea: el ser humano

El Reino Unido, por ejemplo, con el Proyecto Nueva Historia fue uno de los defensores de la Historia en el currículo escolar, desde criterios eficientistas, bajo el argumento de que esta enriquecería la inteligencia de los escolares y contribuiría al mejoramiento de la ciudadanía; para ello la Historia fue concebida como una *forma de conocimiento*.⁵² Un proyecto fundamentado en concepciones de la teoría cognitiva de Piaget, con un marcado énfasis en los métodos activos, procedimentales y el uso de documentos propios del historiador, en detrimento de los aspectos teóricos o conteni-

⁴⁸ Ver: Cuesta F.R. Clío en las aulas. *La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal, 1998, págs. 62-65

⁴⁹ González Muñoz M.C., *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid, Anaya, 2002 págs. 143-148

⁵⁰ Es muy importante, siguiendo el texto de González Muñoz, citar las palabras de P. Vilar con las cuales señalaba ya en 1979 el peligro que "se sustituyera la Historia por una mezcla de vulgaridades económicas, sociológicas, psicológicas" p. 147. Uno de los defensores de la independencia de la Historia, en el ámbito español, dentro del currículo, por su valor formativo, entre otros atributos, fue Domínguez J. al respecto puede verse su artículo: *El lugar de la Historia en el currículo 11-16. Un marco general de referencia*. En: Carretero M., Pozo J.I., Asensio M. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, 1991 págs. 35-60

⁵¹ *Ibíd.*

⁵² Dentro del proceso de sustentación de esta premisa, su autor, Hirst partía de interpretar la Historia como un área de conocimiento que contribuye al desarrollo cognitivo de los escolares, ya que, la Historia posee un aparato conceptual, modos de relacionar y articular conceptos, presentación de pruebas y técnicas o métodos para la investigación; por estas razones, la Historia, según el autor, es una forma de conocimiento. La presente propuesta, del campo del Pensamiento Histórico, recoge ampliamente las ideas y aportes del señalado autor. Ver: Hirts P.H. *La educación liberal y la naturaleza del conocimiento*. En: Peters R. S. *Filosofía de la educación*. México, FCE. 1977 págs. 161-205

dos, una enseñanza orientada principalmente hacia el saber hacer,⁵³ es decir, que pretendía enseñar pequeños historiadores. Desde entonces se abrió otra polémica sobre lo que se debería priorizar en la enseñanza de la Historia escolar, ¿los contenidos o los métodos?

La superación de este escollo, siguiendo a Luis,⁵⁴ se vio reflejada en el National Curriculum donde se propusieron las metas de la enseñanza de la Historia, entre las cuales estuvieron: Conocimiento y comprensión de la historia, que significaba tener la capacidad de explicar el cambio y la causalidad en la Historia, comprender las distintas interpretaciones de la Historia, capacidad para usar las fuentes históricas y obtener evidencias de ellas. Estas metas se alcanzarían de acuerdo a los programas de estudio y a los niveles de logro, en capacidades y habilidades, demostrables por los escolares, propuestos progresivamente de manera compleja según la edad cognitiva de los mismos.

Además del proyecto señalado, en los diferentes países europeos se propusieron otros más con un marcado énfasis en la Historia, como en Alemania y Francia. Lo mismo sucedió en EE.UU. con su historia multicultural,⁵⁵ y hubo otros académicos seguidores de su integración e incluso de su disolución en las Ciencias Sociales.

En el Reino Unido también surgió el Proyecto Historia 13-16 que en aras de superar el memorismo y para que el escolar comprendiera el mundo social presente que le rodeaba,

se fundamentó en la Enseñanza por Descubrimiento,⁵⁶ propuesta desde la psicología cognitiva y psicología genética, basada en la “enseñanza activa”, según la cual, para que el aprendizaje fuera significativo se debería dar a través de la asimilación de la experiencia individual, indiferente de la edad, y no de paradigmas o modelos aleccionadores, sino de las propuestas didácticas. Con base en esa experiencia se esperaba que el escolar aprendiera lo que descubriera, es decir, aquello que antes desconocía.

Para llevar a cabo ese descubrimiento, el profesor pasaría de ser trasmisor a ser el organizador del trabajo de los escolares, quienes con base en sus intereses y en las posibilidades de recursos documentales a su alcance, podrían iniciar su hallazgo haciendo uso activo de la metodología de la investigación histórica. Con la metodología y el acervo documental estarían en capacidad para abordar aspectos sobre problemas sociales de actualidad, tanto de origen nacional como internacional, sobre algún periodo histórico del pasado o un tema en concreto. De esta manera desarrollarían habilidades de investigación articulando e interrelacionando a la Historia con las demás Ciencias Sociales, todo esto para que conocieran cómo se construye el conocimiento histórico y lo pudieran elaborar en pequeñas dimensiones.

Dicha propuesta fue muy criticada⁵⁷ debido a su énfasis en la Historia y el presente, al abandono de los contenidos y al carácter individual psicológico del aprendizaje donde

⁵³ Luis G.A. *La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla, Diada Editora S.L., 2000 págs. 32-33.

⁵⁴ *Ibíd.* págs.45-49.

⁵⁵ Gozález Muñoz M.C. *Op.Cit.* págs. 146, 149.

⁵⁶ Pozo J.I., Asensio M., Carretero M. *Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia*. En: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, 1991 págs. 218-228.

⁵⁷ *Ibíd.* págs. 227-228, igualmente se puede ver: Cuesta F.R. *Op.Cit.* págs. 147-155; Prats J. págs. 203-210.



prácticamente la psicología somete a la disciplina. Se pretendía desarrollar, prematuramente, habilidades de investigación histórica académica en los niños, dejando de lado la necesaria exposición por parte del profesor a través de la cual transmitiría explicativamente el acervo conceptual propio de la disciplina y del conocimiento histórico ya elaborado. Así, el niño aprendía más a “hacer Historia” que a aprender el saber histórico. Se volvía a trasladar, ya no contenidos académicos resumidos de la Historia universitaria, sino la metodología del historiador profesional al medio escolar.

Dentro de las propuestas de carácter integrador está la liderada por Stenhouse L.⁵⁸ para Inglaterra, denominada Humanities Curriculum Project. El proyecto partió de no considerar alguna disciplina de las Ciencias Sociales como eje articulador, ya que todas ofrecen un saber organizado, interrelación de conceptos y metodologías propias bien estructuradas. Sin embargo, por la temática y metodología se evidencia un marcado énfasis sociológico. Desde esta óptica, el postulado principal consistió en desarrollar en los escolares la comprensión de los problemas controvertidos surgidos de las realidades sociales y de los actos humanos por medio del discernimiento y el juicio.

Las cuestiones controvertidas se trataban en el aula de manera cooperativa⁵⁹, con base en material fotográfico, películas, grabaciones magnetofónicas, textos escritos, etc. y se discutían de manera tolerante y democrática, a través del diálogo y no de la instrucción profesoral.⁶⁰ Los temas problema eran aquellos que surgían de la interacción de las relaciones

humanas: las relaciones raciales, de familia, de sexo, de la población y el trabajo, la pobreza, la guerra y sociedad entre otros. El profesor fungiría como moderador neutral protegiendo la divergencia entre los puntos de vista de los escolares sin ánimo de llegar a consensos, pero con propuestas para transformar la sociedad, además de asesorar a los estudiantes en el desarrollo de algún método de estudio e investigación.

Otro proyecto de gran relevancia a la hora de abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales fue el propuesto en Francia por Hannoun Hubert denominado: La conquista del medio por el niño.⁶¹ Según éste, la realidad física, biológica y humana constituyen una red de relaciones que se encuentran íntimamente interrelacionadas. La finalidad del proyecto consistía en ir ampliando el mundo a los escolares en concordancia con su ritmo de crecimiento biológico y aprehensión del medio para que lo concienciara, conociera y dominara. Se partía de la premisa según la cual, la amplitud del espacio, del tiempo y de las relaciones crece en la medida en que el alumno va creciendo y va aprehendiendo y adaptando para sí el medio físico, social y cultural. Por ello se debían proponer a los niños actividades de exploración/indagación para ser comunicadas a un público receptor.

Según Hannoun, el escolar pasa por tres etapas de la aprensión del espacio. El *espacio vivido*, en el que tiene una experiencia y contacto físico directo con el medio, bien sea con su familia, en los juegos o en la calle. En este ámbito el medio es percibido holísticamente, y tras haberlo sentido ha de ser reflexionado.

⁵⁸ Stenhouse L, *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata, 1991

⁵⁹ Ibid. p. 61

⁶⁰ Ibid. págs. 130-132

⁶¹ Hannoun H. *El niño conquista el medio: las actividades exploradas en la escuela primaria*. Buenos Aires, Kapeluz, 1977

Si en la anterior etapa era necesaria la experimentación, en la siguiente, el *espacio percibido*, priman la percepción y la observación ya sea del barrio, la ciudad o el colegio, se emplean documentos audiovisuales o escritos con el fin de enseñar por medio de estos el pensamiento analítico y a descubrir lo que significan; además, en esa etapa se distinguen actividades de otras áreas de conocimiento como matemáticas, lenguaje y enfoques desde la historia, geografía o la ciencia, etc.⁶²

La última etapa es el *espacio concebido*, en la que se aprehendería el espacio a través de la elaboración de esquemas como resultado de una reflexión abstracta.

*Del aquí, al allá y luego al por doquier, del espacio vivido al percibido y después al concebido, del conocimiento por el cuerpo y su movimiento al conocimiento por los sentidos, y más tarde al conocimiento por el espíritu, asistimos a la misma manifestación de la gran ley de la evolución infantil: de lo concreto a lo abstracto, de lo físico a lo mental, de la experiencia a la reflexión.*⁶³

Con un enfoque contrario al proyecto de Hannoun está el de Man: A course of Study de Bruner⁶⁴ en EE.UU., quien se oponía a que la enseñanza de las Ciencias Sociales se presentara desde ambientes familiares, como la calle, el hogar o el vecindario, pues, desde este conocimiento es imposible para el escolar “(...) descubrir la generalidad en las cosas familiares (...)”.⁶⁵ Más bien, se debía partir de la curiosidad intrínseca de los niños,

estimularla mediante ejemplos de cualidades humanas (sobre lo cual debería centrarse el conocimiento: lo humano del ser humano), bien procediera de su entorno inmediato o de contextos alejados. Se podría hacer por medio de *contraposición de situaciones* para establecer conceptos (el ser humano prehistórico frente al moderno), estimular la *formulación de conjeturas*, hacer *representaciones a partir del juego* del cual pudieran hacer surgir *ideas propias* en los escolares.

Así pues, la Historia en los currículos escolares de los países europeos⁶⁶, tras intensos debates, se ha mantenido independiente o integrada a las Ciencias Sociales, pero, en todo caso, renovada. Se han realizado proyectos desde la antropología como el de Bruner, desde la sociología como el de Stenhausen, desde la Historia como el History 13-16 y desde lo psicopedagógico como el de Hannoun, todos con el predominio psicopedagógico sobre lo epistemológico, excepto en History 13-16. Es característica común en la mayoría la interdisciplinariedad, por esto, los contenidos son propuestos desde ejes temáticos o problemas, la importancia a los procedimientos, ya fuera por descubrimiento, investigación o diálogo, y la visión del profesor como orientador.

⁶² Ibid. p. 143.

⁶³ Ibid. p. 78 Un autor que ha retomado gran parte de la teoría de Hannoun para aplicarla en el campo de la Historia fue Luc Jean Noel con su texto: *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Madrid, Cincel-Kapeluz, 1981.

⁶⁴ Bruner J.S. *Hacia una teoría de la instrucción*. México, Uteha, 1969.

⁶⁵ Ibid. págs. 124-125.

⁶⁶ Para conocer otros proyectos en el contexto europeo, puede consultarse, para el caso español, el Proyecto Cronos en su publicación: “Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales” (Educación Secundaria Obligatoria). Salamanca, Amaru, 1991; Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia 1995-1996. Para el caso italiano ver: Chiesa B. *La enseñanza de las Ciencias Sociales. Problemas, hipótesis, estrategias*. En: *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: Hacia un currículum integrado*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia 1987. No los abordamos en este contexto, debido a que dichos proyectos, si bien, articulan el área desde la Historia y la Geografía, están bastante influenciados por las propuestas anglosajonas.



I.7. El nacimiento de una asignatura en Latinoamérica

Así, mientras en Europa se formulaban y ponían en práctica diversas teorías, en algunos países latinoamericanos⁶⁷ a lo largo de las décadas de los 70-80 y 90, con base en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y Ausubel, entre otros, las teorías curriculares de Europa y EE.UU. y el deseo de superar la Historia heroica, memorista, datográfica y mera narrativa, se han buscado y propuesto caminos curriculares de integración reflejados en la asignatura Ciencias o Estudios Sociales.

Con esta nueva asignatura, a partir de objetivos cognoscitivos, procedimentales y esencialmente actitudinales, se ha pretendido superar la enseñanza tradicional con la elaboración de nuevos contenidos y propuestas didácticas que tienen como fin desarrollar en los estudiantes responsabilidades cívicas, ciudadanas, conductas democráticas, amor a la patria, a Dios, identidad nacional, protección al medio ambiente, ideas de transformación social, personas críticas que entiendan el presente, tolerantes, gestoras de paz, el mantenimiento de la memoria colectiva, entre otras finalidades. Así, la Historia se diluye para convertirse esencialmente en educación cívica y moral; o al contrario, se mantiene como disciplina (debido a la baja comprensión de la sociedad en su devenir por parte de los estudiantes) actualizada a la luz de corrientes historiográficas, teorías cognitivas y didácticas recientes, como en los casos de Cuba, México y Brasil.

La aprehensión de las propuestas elaboradas desde la práctica individual o de otros

contextos sociales y económicos para abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales en Latinoamérica, terminó convirtiéndose en la incorporación de recursos alternativos a la enseñanza tradicional que se pretendía superar. La *finalidad* epistemológica, didáctica y psicopedagógica del currículo no se vio reflejada en contenidos concretos y tampoco en las prácticas en el aula: la teoría curricular sustentaba una cosa, los contenidos otra y la práctica docente otra, llevando a que los profesores enseñaran la Historia y Geografía de corte decimonónico, pero, con algunas novedades didácticas.

No obstante a la continuación de la Historia como disciplina escolar en algunos currículos europeos, estadounidenses y latinoamericanos, en la década de los 90 y comienzos del siglo XXI, la convergencia de enfoque desde la epistemología, la psicología constructivista y la didáctica ha venido marcando la pauta hacia caminos integracionistas denominados campos inter-transdisciplinarios donde coexisten la Historia y Geografía (concebidas, ahora, de manera distinta a la decimonónica, que fue sobre la cual los psicólogos realizaron sus estudios), con las Ciencias Sociales. Estas disciplinas han sabido tomar prestado de las Ciencias Sociales herramientas tanto metodológicas como conceptuales, sin que ello haya significado su disolución, al contrario, ha aumentando su potencial formativo debido a las diferentes posibilidades de abordar tanto la Historia como la Geografía.

Para Europa sigue siendo tradicional la enseñanza de las historias nacionales en primaria y las no nacionales en la secundaria, además de la existencia, en el currículo, de la asignatura Ciencias Sociales. La polémica entre la integración y la independencia con argumentaciones bastante sólidas en una o en la otra concepción aún continúa. Cabe señalar, que

⁶⁷ Esta parte se fundamenta en los aportes del trabajo de González Muñoz. Op.Cit. págs. 163-235.

hoy día se trata de implementar una cátedra supranacional concentrada en la Historia de Europa donde se abordan principalmente los aspectos de unificación y vida comunitaria. Intentos de esta naturaleza también se han dado en Latinoamérica con la cátedra de Historia de Iberoamérica.

1.8. Y en Colombia también nació

Los desarrollos historiográficos europeos que tuvieron un auge importante a lo largo de los años 60-70 influyeron decisivamente en los historiadores colombianos. Así, mientras en Europa se debatía sobre la permanencia de la Historia dentro del currículo escolar o su integración con las Ciencias Sociales, en Colombia⁶⁸ se abría paso la Historia como disciplina universitaria.⁶⁹ Su proceso de consolidación se debió, entre otros, a la convergencia metodológica de las corrientes historiográficas en el pensamiento historiográfico nacional como el marxismo, Annales y la cliometría dando nacimiento a la Nueva Historia de Colombia.⁷⁰

⁶⁸ Los debates entre seguidores de la integración y la permanencia independiente de las disciplinas también se vio reflejada en los discusiones que se suscitaron en las décadas de los 60-70 en el seno académico de la Universidad Nacional a raíz de la propuesta de reforma curricular del rector José F. Patiño. Con una alta participación de Fals Borda, entonces decano de la Facultad de Sociología. Se propuso, en un principio, integrar Sociología y Psicología en la Facultad de Ciencias Sociales, además de otras propuestas que igualmente fueron polémicas. Sobre estos debates véase: Carrillo G.D. *Zonas de negociación en ciencias sociales: La creación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia (1963-1966)*. En: Archila M. (et.al) *"Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de la nación."* Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias humanas. 2006 págs. 13-51 Un artículo que deja ver las discusiones principalmente de carácter administrativo y muy poco centrado en lo epistemológico.

⁶⁹ Archila M. *La disciplina histórica en la Universidad Nacional, sede Bogotá*. En: Archila M. (et.al) *Op.Cit.* págs. 182 y ss. Igualmente nota 33.

⁷⁰ *Ibíd.* págs. 189-194.

El debate universitario en torno a las Ciencias Sociales y la consolidación historiográfica de la Nueva Historia a través de los trabajos de Jaime Jaramillo Uribe, Jesús Bejarano, Jorge Orlando Melo y German Colmenares entre otros, se vieron reflejados con la aparición de la asignatura Ciencias Sociales dentro del currículo escolar colombiano en lugar del binomio Historia-Geografía. La nueva asignatura (si bien en Colombia desde los años 30 ya se había legislado sobre la integración y se había llevado a la práctica en la Escuela Normal Superior), se estructuró con la Historia como eje, y se implementó con la Reforma curricular bajo el decreto 1002 de 1984.⁷¹

Con la nueva asignatura se buscaba superar los fines y la enseñanza tradicional que se había hecho de la Historia, ahora acompañada de otras Ciencias Sociales, en particular las relacionadas con la economía y la política, además de abandonar las prácticas docentes tradicionales, lo que exigía abordar la didáctica, una nueva epistemología, principios teóricos de la psicopedagogía, y ante todo, nuevos contenidos.⁷²

El currículo se estructuró a partir de conceptos generales como la espacialidad, la temporalidad, la estructura sociocultural y la trascendencia o importancia de las diferentes épocas históricas de la Historia nacional y universal (Europa). Para desarrollar estos conceptos, desde la perspectiva psicopedagógica, se fundamentó en la escuela activa o aprendizaje por descubrimiento. El propósito consistió

⁷¹ Ver: Marco General Ciencias Sociales. *Propuesta de Programa Curricular*. Educación Básica Secundaria. Republica de Colombia, MEN. Bogotá, 1988-1991.

⁷² Cabe anotar, que desde 1996-1998 se formularon lineamientos generales curriculares e indicadores de logro en lugar de un currículum nacional como lo estipula el Decreto 1860 de la ley general 115 del 8 de febrero de 1994 abriendo paso al gobierno y autonomía escolar.



en llevar a cabo el estudio científico de la Historia nacional y mundial para comprender el desarrollo de la sociedad, analizar las condiciones de la realidad social y transformarla. Igualmente, formar ciudadanos responsables, solidarios y críticos por una sociedad justa, equitativa y solidaria.

Frente a la nueva fundamentación epistemológica y psicopedagógica de la nascente asignatura, las editoriales proclives a la Nueva Historia publicaron manuales de Ciencias Sociales Integradas con nuevos enfoques y contenidos de la Historia nacional y universal organizados temáticamente en lo geográfico, lo político, lo económico, lo social y lo cultural. Esto suscitó críticas desde la Academia Colombiana de Historia, defensora de la historia tradicional, iniciándose una "batalla de los manuales"⁷³ que correspondió más a debates políticos que a los aspectos epistemológicos, cognitivos o didácticos. El debate se dio más en el ambiente académico universitario que en el doliente directo, el medio escolar.

La implementación de la asignatura conocida como Sociales en el currículo escolar de la educación básica, en teoría, significó la apertura de un nuevo derrotero hacia el conocimiento de la sociedad en su devenir para comprender el presente y transformar la sociedad. Empero, el logro de las finalidades curriculares como de los nuevos contenidos, a lo largo de la década de los 90 hasta la actualidad, en las aulas escolares, no se ha visto cabalmente realizado, pues el asunto difiere de un colegio a otro.

El ideal se desdibujó por múltiples razones. Entre ellas, la dificultad del profesorado para articular las Ciencias Sociales históricamente,

lo que llevó a la permanencia de la enseñanza de la Historia y la Geografía de la forma tradicional pero con algunos recursos didácticos.⁷⁴ La exposición profesoral, la datografía, el memorismo, calcar mapas, responder guías, copiar de los manuales, ver películas descontextualizadas y sin el debido debate, copiar de la Internet, siguen siendo actividades de poco interés y no significativas para los escolares.

A esto se suma el bajo conocimiento y la subutilización de las tecnologías de información y comunicación, de los canales culturales de la televisión por cable, el estado incipiente de las bibliotecas, dificultades para producir o adquirir materiales didácticos de apoyo, entre otros.

Además de estos problemas, está el horario que se le asigna al conocimiento histórico-social con respecto a las demás asignaturas, pues por lo general, en algunos colegios se programa después de educación física, en el último bloque o se fragmenta en horas durante un mismo día, todo esto en el mejor de los casos, cuando no, es el espacio indicado para realizar actividades extracurriculares del colegio o de celebraciones de distinta índole.

Por tratarse de Sociales y la sociedad, toda nueva preocupación coyuntural que surge en el gobierno de turno para que se enseñe a la ciudadanía se le endilga a esta área: democracia, constitución política, cívica, medio ambiente, ética, valores, entre otros, donde median más los intereses de proyectos políticos que los análisis epistemológicos o cognitivos pertinentes. El desprecio y subvaloración hacia el conocimiento histórico-social se evidencia en

⁷³ Colmenares G. La batalla de los manuales en Colombia. En: Historia y Espacio. No. 15 (abril 1994) págs. 87-99 (Cali)

⁷⁴ Los problemas señalados en la enseñanza de las Sociales fueron expuestos en el marco del curso "La enseñanza de la Historia en su devenir conceptual" de la carrera de Historia de la Universidad Nacional-Bogotá, por los estudiantes, tras un largo periodo de observación a estas clases en diferentes colegios de la ciudad.

el decreto 0230⁷⁵ en el cual se justifica la pérdida de un año escolar solo si no se aprueban las asignaturas de lenguaje y matemáticas. Si un escolar “pierde” Sociales es un absurdo, pues ese conocimiento, ¿para qué sirve? Desarrollar habilidades sociales, conocimiento histórico-social y una representación apropiada de su entorno para desenvolverse en los ámbitos políticos, económicos, jurídicos del presente, entre otros, parece no tener trascendencia social.

*(...) en toda sociedad los grupos dominantes son los que más tienen que esconder acerca de cómo funciona la sociedad... los verdaderos análisis están condenados a tener un cerco crítico, a aparecer como manifestaciones en vez de afirmaciones objetivas (...)*⁷⁶

En la educación media se incluyen además y de manera desarticulada ciencias económicas, políticas y filosofía. En síntesis, podría hacerse una lista enorme de problemas que desvanecieron y aun desarticulan el conocimiento histórico-social y que dificultan enormemente el desempeño del profesor y por ende, el aprendizaje significativo de los escolares como seres políticos “(...) alejándolos (...) de una comprensión crítica y coherente del mundo en el que viven. Esta desarticulación del conocimiento conlleva la anestesia de la conciencia (...) e imposibilita desarrollar una postura política clara”.⁷⁷

Ante el desdibujamiento de las Ciencias Sociales en el currículo escolar y con el fin de “(...) superar el enfoque reproductivo e informativo de la adquisición de datos (...)” el Ministerio de Educación Nacional publicó

en el año 2002 los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales con el fin de “(...) promover la apropiación social de viejos y nuevos saberes, para centrarse en la tarea prioritaria de formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y a sus posibles soluciones”.⁷⁸

Los lineamientos curriculares se fundamentan teóricamente desde la psicopedagogía constructivista y la sociología. Son de carácter abierto y flexible y tienen una estructura interdisciplinaria/transdisciplinaria; su organización interna gira en torno a enfoques problemáticos con ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias: cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora; la secuencia está integrada en espiral⁷⁹ y su metodología es coinvestigadora y la incertidumbre guiada, mientras que el profesor funge como tutor/orientador.

No obstante a esta exhaustiva y novedosa propuesta curricular de carácter oficial, pues abarca desde 1° de primaria hasta grado 11°, preocupa su marcado sociologicismo, pedagogismo y politicismo, que recuerda en algo al proyecto de Stenhausen, donde los problemas del presente carecen totalmente de antecedentes históricos⁸⁰ y caen, usando una expresión de Vilar,⁸¹ en un eterno presenteis-

⁷⁵ Ministerio de Educación Nacional. Decreto 0230 de febrero 11 de 2002 cap.2 art. 9 inciso b. Bogotá D.C. 2002.

⁷⁶ Kaye Harvey J. Op. Cit. p. 202.

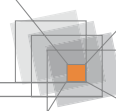
⁷⁷ Chomsky N. *La (Des) Educación*. Barcelona, Crítica, 2001 p.17

⁷⁸ *Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales en la Educación Básica. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá, MEN, Magisterio, 2002 p.14.

⁷⁹ *Ibíd.* p. 56 y ss.

⁸⁰ Los lineamientos, como se podrá observar, están teóricamente sustentados en concepciones de Wallerstein I. quien ha sido considerado de gran importancia teórica para los sociólogos estadounidenses carentes de historia pero es “defectuosa desde el punto de vista histórico”. Ver: Peter Gourevitch. *The International System and Regime Formation. Comparative Politics*, 10 (Abril 1978) pp. 419-438 citado por Kaye H. J. Op.Cit. p. 51.

⁸¹ Vilar S. *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona, Cairós, 1997 págs. 107-108.



mo, en el que el presente se encierra con sus problemas y se aísla del pasado, con la ilusión de la transformación del presente, negando el juego de las dimensiones temporales inherentes a lo humano: el pasado, el presente y el futuro cuyas posibilidades son múltiples. La desarticulación señalada no se superó.

En aras de contrarrestar una forma de enseñanza de la Historia en el aula escolar propia de visiones pedagógicas y didácticas del siglo XIX y comienzos del XX, los lineamientos prácticamente proponen desaparecer el Pensamiento Histórico y permanece la idea de Historia anclada en el pasado, donde la cronología, las personas relevantes de la sociedad, la memorización, la memoria y el manual se satanizan. No a la cronología, es decir no a una dimensión del tiempo; no a la memorización, de paso no a la memoria, en la actual coyuntura histórica del país es mejor no guardar en la memoria y no recordar; no a la Historia, es decir, no a la indagación del devenir de los procesos que configuran nuestro presente. Hay quienes afirman que “los que promueven el olvido en las víctimas son los victimarios”.⁸²

Tiempo después, se llevó a cabo la publicación de los Estándares donde la Historia, la Geografía y lo ético-político se convirtieron en ejes de la propuesta y definieron lo que los escolares deberían saber y saber hacer en Historia y Geografía.⁸³

⁸² Adorno T.W. Educación para la emancipación. Madrid, Morata, 1998 p.27 A la luz de esa afirmación, a manera de ejemplo, se pueden recordar las palabras del exdictador chileno Augusto Pinochet quien en entrevista en CNN en el 2006 con Patricia Janiot, sobre la época de su mandato militar afirmó: “Las cosas señorita, hay que olvidarlas”

⁸³ Estándares básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. MEN, Serie Guías, No. 7, julio 2004 págs. 28-43. En torno a algunas inconsistencias de los Lineamientos y particular de los Estándares, ver: Bustamante Z.G. Estándares curriculares: ¿inofensivos?. En: Educación y Cultura. No. 63 (junio 2003) Bogotá. págs. 7-12

No obstante al surgimiento de Lineamientos y Estándares, a la luz de la autonomía escolar, en los últimos años se han realizado diferentes propuestas para abordar y enseñar la Historia denominada en los proyectos indistintamente como Sociales pero con el fin de enseñar Historia. Estas propuestas surgieron en la escuela a partir de proyectos formulados desde ella misma o de grupos de investigación pedagógica universitarios.

Dentro de estas propuestas se encuentran las realizadas por la Institución Educativa Distrital El Destino con un proyecto sobre La Historia viva del Bajo Sumapaz,⁸⁴ la del Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia de la Universidad Nacional en el marco de la Historia Antigua Mundial;⁸⁵ otras experiencias de prácticas pedagógicas y reflexiones sobre la enseñanza de la Historia se pueden apreciar en el Centro Educativo Distrital Colsubsidio Las Mercedes y el Gimnasio Campestre, entre otros.⁸⁶ En este mismo orden de ideas, cabe señalar los aportes significativos de trabajos de investigación de diferentes profesionales en el área⁸⁷ que con sus trabajos, algunos polémicos

⁸⁴ Otras experiencias, aunque controvertidas y polémicas, se pueden conocer en: *Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales. De los textos a los contextos socioculturales*. Bogotá, IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. 2004

⁸⁵ Campos R.D., Rodríguez M.N. La enseñanza de los pueblos antiguos en la escuela. Bogotá, Universidad nacional de Colombia, 2004

⁸⁶ Rodríguez J.G. (Editor) *Rutas pedagógicas de la Historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá, Universidad Nacional, Programa RED, IDEP, 2004

⁸⁷ Al respecto puede consultarse, entre otros, los trabajos de Vega R. *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la Historia en el medio escolar*. Santafé de Bogotá, Eds. Antropos 1999; Restrepo G., Sarmiento J., Ramos J. *Orientaciones curriculares para las ciencias sociales en la educación media. Hacia unos fundamentos de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2000; Gómez Esteban J.H., Ramírez P.P. *Conocimiento social y enseñanza de la historia*. Santafé de Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2000; Acosta V. W. *La formación del Pensamiento Histórico. Una alternativa a la enseñanza tradicional de la historia*. Eds Clío, (s.f), (s.c)

nicos, han motivado y ampliado la reflexión, además de señalar posibles derroteros para su enseñanza.

1.9. El preescolar se abre espacio como nivel de educación

Los diferentes proyectos que se han realizado incluyeron la educación preescolar, otros fueron esencialmente dirigidos a la secundaria, demostrando con ello, por una parte, que los conocimientos y habilidades sociales en alumnos menores de 7 años han tenido una atención desigual y por otra, que el cuidado a los niños, con relación a los otros aspectos de su vida, apenas en la década de los 70 comenzaron a tener relevancia estatal.

Durante la década señalada y la siguiente el número de jardines de preescolar se incrementó, principalmente los de carácter privado y junto con esto la pluralidad de visiones en torno a la educación preescolar. Y así como se dio el proceso integrador de las ciencias y el surgimiento de la asignatura sociales, en el mismo año, 1984, se decretó el plan de estudios de la educación preescolar, sin que este nivel haya significado obligatoriedad. A partir de entonces se crearon algunos preescolares cuyos criterios siguieron siendo los de la educación formal en cuanto a escolarización, métodos, áreas curriculares y en concordancia con los niveles educativos superiores. Según el plan, el objetivo de la educación preescolar, con el juego como actividad básica y sin áreas ni grados, consistía en el desarrollo integral y armonioso de los aspectos biológicos, sensoriales, cognitivos, socioafectivos y comunicacionales de los niños, además de estimular la autonomía y la creatividad, todo esto como aprestamiento para el ingreso a la educación básica. El criterio más corriente fue el homogenizador,

dirigido hacia la integración a la sociedad y a la adquisición de valores comunes, además del aprestamiento para la lectura, escritura, modelado, juego y alimentación.

En el marco de varias conferencias y foros internacionales, en particular, la “Conferencia mundial de educación para todos” (1990) se acordó fortalecer los procesos integrales de formación de la primera infancia y su ingreso a la educación formal, cuya primera etapa ya no sería preescolar sino *educación inicial*, (de 0 a 5 años) interpretada en el sentido de que el aprendizaje empieza al nacer (sin desconocer algunas interpretaciones que conciben este proceso antes del nacimiento) y se prolonga por toda la vida. Se concibió la educación inicial fundamental en el proceso educativo de las personas y de carácter obligatorio. Se percibió al niño como ciudadano, participante activo de la sociedad, por tanto, una persona con individualidad propia, con deberes y derechos.

Dichos principios se vieron reflejados en la Constitución de 1991 que para su materialización exigió la formulación de unos lineamientos pedagógicos. Estos lineamientos se publicaron en 1998⁸⁸ y se instituyeron en los cuatro aprendizajes fundamentales formulados para la educación en el marco de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Se basó, igualmente, en las pedagogías activa y constructivista. El currículo se orientó hacia la integralidad, participación y lúdica, principios a través de los cuales los niños se iniciarían en la escritura, la matemática, la apropiación de la

⁸⁸ Lineamientos Curriculares. Preescolar. Lineamientos pedagógicos. Niveles de la educación formal. Santafé de Bogotá, MEN, Magisterio, 1998



cultura y las relaciones sociales. Debía animar el espíritu científico con base en la resolución colectiva de preguntas como incentivadoras de la creatividad y la imaginación, y propiciaría en los niños la autonomía, la autoestima, la cooperación y el respeto, entre otros. Estas orientaciones facilitarían la transición de la vida familiar y comunitaria a la primaria.

En el marco de la integralidad, a la luz de la psicología evolutiva, se concibe al niño como un todo en interacción, interdependencia y reciprocidad con lo natural y lo social “(...) se tomaron todos los rasgos y dimensiones que podrían influir sobre el desarrollo de los niños, desde los biológicos hasta los psicológicos conductuales y los de naturaleza social; esos rasgos están sujetos a una cierta organización y a la influencia recíproca entre sus elementos integrantes (...)”.⁸⁹ Con base en lo anterior y en las teorías psicológicas de Piaget, Kohlberg, Ericsson, Freud, Bruner y Vygotski se establecieron 7 dimensiones de desarrollo: socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética. Estos se debían desarrollar en proyectos pedagógicos integrados.

Las dimensiones señaladas se retomaron también en el proyecto pedagógico del DABS bajo líneas de acción⁹⁰ con otros acápites que en esencia abordaron los mismos aspectos. Llama la atención la insistencia en considerar que el jardín no es una institución escolar⁹¹, pero según algunos principios y líneas como la investigación acción y la preparación a la vida

escolar, que implica formación preescolar, indican lo contrario. Sin embargo, de acuerdo al proyecto Desarrollo Infantil y Educación Inicial,⁹² la educación inicial enmarcada entre los 0-5 años también fue concebida como un momento importante pues “incide en el aprendizaje y rendimiento posterior del estudiante (...) en el logro (...) y progreso dentro del sistema educativo.” Este último trabajo retomó las dimensiones pero las concentró en cuatro: comunicativa, lógica del pensamiento, persona-social y corporal-cinética, enfatizando principalmente en los procesos de lenguaje y comunicación. Lo social lo enmarcaron en 4 perspectivas: género, participación, inclusión social y derechos. En la formulación del primer ciclo, el campo se fundamentará en las dimensiones propuestas y definidas por el DABS 2003.

Junto con las líneas de acción del DABS para niños de 0 a 5 años, el MEN publicó dos documentos acerca de la articulación del preescolar con la primaria.⁹³ El puente a través del cual se daría el “colegio completo” articulado o cohesionado sería el constituido por el PEI a través de la lúdica, los proyectos pedagógicos y el diario de campo, puente que a su vez estaría sostenido por áreas obligatorias y fundamentales⁹⁴ enmarcadas en los tres aprendizajes: saber, saber hacer y saber ser. Sin embargo, llama la atención que las dimensiones, en sí,

⁸⁹ Palacios J., Marchesi A., Coll C. (comp.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid, Alianza, 1998 p. 60.

⁹⁰ Proyecto pedagógico. “Red de jardines sociales. Por la Bogotá que queremos para los niños y las niñas.” Alcaldía Mayor Santa Fe de Bogotá, DABS, 2000 págs. 61-74

⁹¹ *Ibid.* p. 48.

⁹² *Desarrollo infantil y Educación inicial. Avances del Proyecto Pedagógico del DABS*. Bogotá D.C., Alcaldía Mayor de Bogotá, DABS, 2003

⁹³ Marco general para un modelo de articulación Preescolar-Primaria. Serie: Formación de maestros. Articulación preescolar-primaria. Bogotá, MEN, 2002.

⁹⁴ “El desarrollo del niño y la niña de preescolar y primaria y el papel de las áreas obligatorias y fundamentales”. Serie: Formación de maestros. Articulación preescolar-primaria. Bogotá, MEN, 2002. Llama la atención que mientras los lineamientos curriculares afirman que en la educación preescolar no se dan áreas de conocimiento ni asignaturas (p.40) en el texto citado se traten “áreas”, además obligatorias y fundamentales.

no se desarrollaron, sino que la intención del documento consistió en “posicionar”⁹⁵ las áreas: lengua escrita, educación artística, educación musical, ciencias naturales y pensamiento matemático sin establecer cuáles y por qué eran obligatorias o fundamentales. Cabe señalar, que no formularon un área específica de conocimiento o pensamiento de lo social, este aspecto tan importante en la formación de las personas quedó reducido a un eje integrador de la educación en el ámbito de la moral. Además de las dimensiones propuestas en los lineamientos curriculares, cada área formuló sus propias dimensiones (excepto lengua escrita) y afirmaron que el conocimiento en el preescolar no puede ser considerado como aprestamiento sino como pensamiento.

Como se anotó, el eje integrador de la educación se consideró la moral, entendida como el ámbito a través del cual el preescolar aprehende lo social, pero como área no obtuvo ninguna presencia dentro del currículo, ya fuera obligatoria o fundamental. Lo social quedó reducido a enunciados sueltos⁹⁶ en las finalidades y objetivos o a lo largo del texto, incluso, observamos algo en la respuesta que se dio sobre qué es una competencia o estándar, en el marco del lenguaje, pero con elementos claramente histórico-sociales⁹⁷. Las otras áreas también propusieron criterios de integración, como mantener desde el preescolar el deseo

de conocer o la afirmación según la cual la integración la hace “el sujeto que aprende”, es decir, que la integración es un proceso interno de aprendizaje y que exige ayuda de un mediador, entre otros.

De esta manera, las instituciones de educación inicial se constituyeron con finalidades educativas diversas: tradicionales o enmarcadas en la educación formal, como en la necesidad del cuidado, el bienestar y la consecuente vigorización de las fortalezas (preparar para el futuro); en la acción homogenizante de la rutina; y en lo biológico. Otros, enfatizaron en la potenciación del desarrollo infantil por medio de la mediación intencional del adulto o preescolares que propiciaron el desarrollo de los niños de acuerdo a su necesidades en ambientes enriquecidos y con experiencias significativas o desde la inclusión y equidad de derechos. Y por último, los de una educación por el desarrollo integral, holístico y contextualizado.⁹⁸

A lo largo de los encuentros sostenidos con las profesoras de niños entre 4 y 8 años, se observó cómo en la última década se ha incrementado el interés por el fortalecimiento de los procesos cognitivos de los niños menores de 7 años, sea a partir de grado cero entre 5/6 años, educación inicial desde 0 a 5/6 años o primer ciclo desde 5-7/8 años, interés que se ha enfatizado, principalmente, en los procesos cognitivos de los diferentes lenguajes, en lo matemático y ha delimitado lo social a lo afectivo, ético o espiritual.

No obstante a ese valioso y significativo interés, si bien lo señalado en lo social es importante, en las actuales circunstancias históricas y

⁹⁵ Ibid. p.72.

⁹⁶ Dentro de esos enunciados, cabe destacar uno bastante polémico: “Un alto desarrollo cognitivo facilita, estimula un alto desarrollo moral” (ver : El desarrollo del niño y la niña de Preescolar y Primaria...p. 16). De ser así no debieron suceder las guerras mundiales o una invasión a Irak, no deberían haber armas tan complejas y sofisticadas de exterminio humano, ese tipo de postulado justifica a los productores de conocimiento, a los que más saben, y los legitima como una supuesta autoridad moral del deber ser humano.

⁹⁷ “Marco general para un modelo de articulación Preescolar-Primaria”. Serie: Formación de maestros. Articulación preescolar-primaria. Bogotá, MEN, 2002 págs. 84-86

⁹⁸ Camargo A.M. *Desarrollo infantil y Educación inicial. Avances del Proyecto Pedagógico del DABS*. Bogotá D.C. Alcaldía Mayor de Bogotá, DABS, 2003 págs. 67-103.



sociales en las cuales se desenvuelven nuestros niños, estos aspectos no son suficientes, pues de acuerdo a los últimos estudios con relación al desarrollo del conocimiento social de los alumnos, su conocimiento sobre la sociedad ahora implica nociones o ideas que ya tienen sobre el funcionamiento de las instituciones, de los sistemas políticos y económicos entre otros. Autores como J. Delval,⁹⁹ H. Cooper,¹⁰⁰ entre otros, han hecho aportes significativos en esta dirección, investigadores cuyas ideas y resultados de sus trabajos se retomarán para el primer ciclo y ciclo A.

1.10. En el sendero del Pensamiento Histórico¹⁰¹

El acervo de propuestas pedagógicas, curriculares o didácticas de origen escolar, universitario u oficial, por polémicas que parezcan, han buscado y sugerido diversos caminos en aras de ofrecer alternativas para el mejoramiento del proceso enseñanza/aprendizaje de un área de conocimiento altamente compleja.

Cuando los escolares inician sus estudios en la educación superior, presentan dificultades a la hora de asumir problemas epistemológicos o teóricos complejos de carácter socio-histórico que exigen pensamiento abstracto, incluso formal, haciendo que su rendimiento académico no sea óptimo. Lo anterior, si bien se refiere a la educación superior, se presenta

también en sus diferentes contextos sociales los estudiantes no saben desempeñarse en las diversos escenarios de la vida. Por esto, es necesario abordar el problema desde la educación inicial para enseñarles a pensar y fortalecer su desarrollo intelectual. Se ha observado en ellos una gran incapacidad para relacionar fenómenos y situaciones tanto procesualmente como del presente, “(...) las personas que han sido educadas bajo un modelo domesticador de transferencia (o incluso imposición) de conocimientos no son capaces de interconectar las piezas (...)” por tanto de relacionar.¹⁰²

A esto se suma el hecho de que el plan de estudio actual, establecido por ley o por regulaciones de orden nacional, tiene una serie de dificultades. La principal proviene de las nueve áreas establecidas en la ley 115 del 1994, pues esa forma de organizar el conocimiento conduce a que niños de cuarto o quinto de primaria tengan que estudiar hasta 14 asignaturas diferentes y dispersas cada año, con un resultado muy bajo en el proceso de aprendizaje real. Esta situación se prolonga hasta el grado once.

Por otra parte, los niños y niñas de los colegios distritales no tienen la misma oportunidad de inclusión en la vida productiva y académica de la sociedad en comparación con alumnos de otros colegios, por ello, para contrarrestar este fenómeno social, es necesario diseñar estrategias para incluirlos a través del aprendizaje en los más altos niveles de conocimiento aprovechando al máximo sus talentos y sus inclinaciones intelectuales, científicas y artísticas.

⁹⁹ Delval J. La representación infantil del mundo social. En: El mundo social en la mente infantil. Madrid, Alianza, 1989 págs. 245-328.

¹⁰⁰ Cooper H. Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria. Madrid, Morata, 2002.

¹⁰¹ Este sendero está siendo constituido a la luz del Documento: Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Lineamientos generales para la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, orientada a una educación de calidad. Serie Lineamientos de política. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, 2006.

¹⁰² Chomsky N. Op.Cit. p. 17.

Para conseguir este objetivo la Secretaría de Educación del Distrito propone que las instituciones tengan orientaciones claras hacia *4 campos de conocimiento*: Pensamiento matemático, Pensamiento Científico y Tecnológico, Comunicación, Arte y Expresión y **Pensamiento Histórico**, este último sustentado en una concepción holística del conocimiento, todos enfocados a acercar a los niños, niñas y jóvenes al conocimiento universal de manera más flexible y significativa.

La Secretaria de Educación considera que los colegios pueden hacer esfuerzos para reordenar esa dispersión en asignaturas más integradas a las cuales se les dedicaría mayor intensidad horaria cada semana, pues podría ser una ruta a través de la cual se lograría acceder, de manera articulada y como en realidad es, al mundo de la cultura, la ciencia, el arte y la tecnología, por tanto, a la herencia cultural de la humanidad. En este mismo orden de ideas, una de las finalidades del currículo consistiría en apoyar a los equipos escolares para que examinen la forma en que los niños, las niñas y los jóvenes de la ciudad de diferentes edades puedan aproximarse a los campos del conocimiento, en un ejercicio intelectual que les resulte placentero, interesante, útil y productivo.

En este contexto, el currículo debe contemplar para su adecuación el contenido de los programas y planes de estudio, la forma de organizar los tiempos de aprendizaje, la utilización de diversos escenarios para el aprendizaje y los métodos didácticos más apropiados según los temas y las edades de los estudiantes. Los procesos curriculares y pedagógicos deben estimular el talento particular de cada alumno, insistiendo en los temas que les interesan y explorar caminos de acceso diversos al conocimiento que propicien el

entusiasmo por todo lo que ofrece el ejercicio del intelecto.

Para materializar este ideal es imprescindible iniciar desde el primer ciclo procesos pedagógicos nuevos y claros con énfasis en los métodos pedagógicos dirigidos a la utilización de todos los escenarios que ofrece la ciudad (escuela-ciudad-escuela), de tal manera que los alumnos, las familias y las localidades avancen en la valoración específica de la calidad de la educación, entendida mucho más allá del mero conjunto de logros, estándares, competencias por cada disciplina o del resultado coyuntural de pruebas de evaluación.

Además de la incorporación de nuevas perspectivas y tendencias pedagógicas, innovaciones tecnológicas y cambios culturales, se deben introducir formas renovadas de organización escolar, estructuras curriculares más adecuadas y eficaces para el aprendizaje y modos de participación más dinámicos y variados. Se necesita un conjunto de estrategias pedagógicas que permitan avances significativos en el aprendizaje de los estudiantes mediante la transformación de la escuela y la enseñanza, de tal manera que ellas respondan tanto a las necesidades de los alumnos, como a las necesidades de la sociedad.

Para la implementación de un currículo novedoso dirigido a mejorar la calidad de la educación en los procesos de aprehensión y creación de conocimientos y a propiciar de manera dinámica y activa la inclusión y participación social se necesita dotar de infraestructura a los colegios de la ciudad. Para ello en Bogotá se construyen actualmente 38 nuevos colegios que tienen las mejores condiciones de infraestructura para avanzar hacia modelos de excelencia y su respectiva articulación gradual con la educación superior.



La [...] tarea de la educación [para los autores de este documento, *del Pensamiento Histórico*] siguiendo a Kemmis S. desde una “teoría de enseñanza crítica o socio-crítica “[...] consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar las formas de investigación crítica que les permitan comprender como nuestra sociedad ha llegado a tener las estructuras actuales [histórica, social, económica, cultural y política]; y sobre esta base, ayudar a los estudiantes a desarrollar formas de acción y reflexión que les permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones en la sociedad. Para conseguirlo, la escuela socialmente crítica *debe* ofrecer a los estudiantes proyectos que requieren el desarrollo cooperativo del conocimiento y del discurso, la organización democrática y tareas socialmente útiles. Implica a la comunidad entera en el trabajo de la escuela y rechaza las barreras burocráticas que separan la vida y el trabajo de la escuela, de la vida y el trabajo de la sociedad. [*El Pensamiento Histórico*] motiva a los estudiantes hacia la reflexión autocrítica sobre sus propios conocimientos, formas de organización y acción”.¹⁰³

I. I I. El Pensamiento Histórico sin anteojera

Al campo del Pensamiento Histórico le es inherente la crítica reflexiva y constructiva surgida en el diálogo, la interacción e interrelación entre disciplinas, es una perspectiva fructífera que aún todavía se sigue explorando y que

ofrece grandes posibilidades de innovación gracias al encuentro de conceptos y formas de investigación que permiten enriquecer y resignificar los conocimientos construidos en cada disciplina. Como disciplina compuesta por muchas disciplinas, la Historia se estudia en la universidad y como *forma de pensamiento* se debe desarrollar en el medio escolar, es decir, enseñar a pensar la sociedad como un todo en devenir para comprender, desenvolverse y solucionar problemas del presente.

Vivimos en sociedades cada vez más complejas y los problemas surgidos en sus propias dinámicas procesuales revisten esa misma naturaleza, esta realidad compleja obliga a pensar soluciones desde la misma complejidad, como un todo y no exclusivamente desde un solo ámbito social de manera parcelada.

En el reencuentro de la Historia y la Etnología, por ejemplo, se exploró una perspectiva histórica de los procesos de transformación cultural que los pueblos se ven obligados a realizar en condiciones de cambio. Un trabajo que deja ver lo dicho con claridad es el de Nathan Wachtel. En sus obras sobre comunidades aborígenes americanas, permite evidenciar que el hecho de que los indígenas hayan logrado mantener hasta la actualidad sus tradiciones en condiciones de yuxtaposición cultural, es una forma de resistencia cultural. Esto indica que las comunidades americanas vencidas durante la colonización europea no han sido derrotadas, sino que lograron una victoria, la de mantener gran parte de su cultura.¹⁰⁴

Esta perspectiva también develó cómo la hegemonía europea impuso su visión del mundo a través de su versión del pasado, negando otras interpretaciones y formas de

¹⁰³ Kemmis S. *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1988 p. 125 En este mismo orden de ideas son muy pertinentes las palabras de Fontana J. acerca de que la Historia, el Pensamiento Histórico es “(...) para enseñarles (a los escolares) a usar sus ojos y su cerebro, a examinar las cosas por sí mismos, a juzgar por su cuenta y a elegir su camino conscientemente. En: *La historia*. Barcelona, Salvat, 1973 págs. 236-237.

¹⁰⁴ Wachtel N. *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-570)*. Madrid, Alianza, 1976.

hacer Historia que podían ser legítimas desde otras perspectivas. Este modelo eurocentrista ha sido muy cuestionado y ha motivado propuestas de descentramiento orientadas a superar interpretaciones impuestas y asimiladas como única visión del mundo, con el propósito de comprender las lógicas históricas de otros colectivos.

La elaboración e interpretación de la Historia se presenta como un terreno en el cual existe una tensión de poderes. La narración de la Historia evidencia ideologías y subjetividades que muchos filósofos y algunos historiadores han intentado rastrear acercándose al lenguaje a través del análisis del discurso. Esto ha conducido a algunos teóricos a plantear un nuevo final de la Historia amparados en la falta de veracidad que envuelve a las narraciones históricas.¹⁰⁵

Fundamentándose en que en la narración existe ficción, algunas perspectivas tendieron a equiparar la Historia a un texto literario en la medida en que la narración incluía un contenido de naturaleza poética.¹⁰⁶ Teóricos

recientes han puesto el acento en el hecho de que la narración es connatural a la forma a través de la cual conocemos y explicamos los procesos sociales.¹⁰⁷ Por ello el problema no reside en la narración en sí misma, pues ella resulta ser más bien la unidad descriptiva y explicativa en la que se realiza el Pensamiento Histórico. La existencia de la perspectiva personal, cultural o ideológica en la interpretación que se realiza sobre los procesos que hemos vivido, no anula su valor cognoscitivo sino que afirma la posibilidad y el deber permanente que tenemos de reinterpretar, y evidencia lo desacertado que resulta entender el proceso de conocimiento como la asimilación o la repetición de verdades establecidas.

Participar en la construcción constante del conocimiento y de la interpretación del mundo se proyecta no sólo como posibilidad participativa, sino como necesidad y deber cultural, pues los procesos de comprensión, intelección y construcción, tanto del pasado como del presente, aún se presentan como temas acuciantes que involucran la visión de varias generaciones. Los bienes simbólicos y culturales que nos rodean a diario se hallan inmersos en un proceso histórico y responden a una dinámica de producción y consumo en la cual también existen tensiones de poder, dominio ideológico o cultural que nos hace plantear la necesidad irrenunciable de conocer e interpretar los procesos que hemos vivido y los del mundo, de comprender las dinámicas sociales como procesos históricos.

La producción intelectual en nuestro medio ha creado formas de significar y conocer, se ha familiarizado con simbolismos de otras sociedades, los ha asimilado y tiene la

¹⁰⁵ Véase: Bermejo José C. *El final de la historia, Ensayos de historia teórica*. Madrid, Akal, 1987.

La veracidad y el combate contra la subjetividad fueron ideas centrales para el positivismo, no sólo porque le permitieron instituirse como poseedor unívoco de un conocimiento verdadero y permanente, sino porque ayudaron a fundamentar teóricamente y en forma retroactiva la supuesta superioridad de occidente frente a otras culturas. El surgimiento de otras interpretaciones y críticas frente a al conocimiento histórico establecido como verdad evidenció que a pesar del uso de métodos, existían influencias e intereses innegables. Así el cuestionamiento al estatus del conocimiento histórico no sólo es una discusión teórica sino que guarda una estrecha relación con el reconocimiento de otras visiones que discrepan y derrumban versiones institucionalizadas de la Historia.

¹⁰⁶ Uno de los análisis más notables y controvertidos en esta perspectiva es el de Hayden White, quien explora a través de un análisis literario la forma y el contenido de diversos textos históricos con el propósito de hallar una estructura profunda que subyace y articula la narración histórica. Véase: White H. *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México, FCE, 1992.

¹⁰⁷ Véase: Danto A. *Historia y narración*. Ensayos de filosofía analítica de la historia. Paidós, Barcelona, 1989.



tarea de instalarse en el lenguaje total para interpretarlo. Muchos de los significados implícitos en esos simbolismos que ya hemos hecho nuestros, son el resultado de un largo proceso en el que nuestras estructuras sociales y culturales se han transformado con el contacto con culturas dominantes. Se trata de una transmisión de mensajes que responden a necesidades o pseudonecesidades sociales, de una comunicación que agencia el consumo de significados y símbolos, y conduce, en muchos casos, a vaciar la riqueza significativa de los mismos e inundar la creatividad. Inmersas en el consumo y el control sobre la producción de esos elementos simbólicos se encuentran múltiples relaciones de poder.

Consumo y poder, riqueza significativa y pobreza creativa para empobrecer. Entre el mundo de las palabras, la estructura de significados y el mundo de los símbolos también se escuchan los intereses sociales.

Este horizonte impone considerar la profunda correlación entre el Pensamiento Histórico y el lenguaje, no sólo porque las formas de lenguaje se asientan en estructuras que permiten un desarrollo cognoscitivo que se da en el ámbito social, sino porque la construcción social y diacrónica de este desarrollo lleva a plantear que allí existe un proceso eminentemente histórico y que hay historicidad en la abstracción y generalización de las palabras, los conceptos, los significados y símbolos.

El papel de la escuela y la universidad en este proceso es fundamental en la medida en que posibilitan una buena parte de la apropiación y consumo cultural que configuran nuestra visión de la sociedad y de nuestro colectivo, sin menosprecio de las posibilidades de creatividad. Esto, entre otros elementos que serán desglosados más adelante, motiva el surgimiento de una propuesta en torno a la constitución de un campo de *Pensamiento Histórico*

rico en la escuela que debe ser entendido, como ya se anotó, no como la primacía de la Historia o de los conocimientos históricos frente a las demás Ciencias Sociales, sino como una forma de pensamiento con una perspectiva en proceso o procesual, que permite la interpretación y apropiación *social, crítica y creativa* de la experiencia colectiva del ser humano en el mundo, que se compone y se retroalimenta de distintos campos de conocimiento.

Se trata de una tarea que no es fácil y que seguramente se puede llevar a cabo siguiendo caminos diversos. En este sentido, esta propuesta se concibe como una posibilidad, entre otras, de acercarse a este propósito. La retroalimentación de los profesores, los niños, las instituciones y la comunidad en general, así como de las prácticas exitosas que muchos profesores han logrado cristalizar con su esfuerzo, y sobretodo, con su compromiso, es una premisa indispensable para enriquecer y fortalecer este camino.

Cuando se menciona en el medio social colombiano la palabra Historia, generalmente se le asigna un significado exclusivo de pasado, como una disciplina que estudia el pasado per se, sin ninguna articulación con el presente, no obstante, si nos remitimos a la definición subyacente en la obra de Heródoto y demás historiadores de la antigüedad, quienes constituyeron esta otra forma de conocer al ser humano y su sociedad, en devenir, se observa que Historia significa ante todo saber a través de una investigación a partir de preguntas ((i(stori/hsi istoríesi ei)de/nai eidénai, e)pi/stasqai) epístastai) ¿qué nos ha traído a este presente?, al respecto las palabras citadas de Marc Bloch son más que oportunas.¹⁰⁸ En

¹⁰⁸ Cfr. p. 10.

ese mismo orden de ideas, ser istor o istorikos es ver, ser testigo, juez, árbitro de una situación.¹⁰⁹

Con base en lo anterior, el Pensamiento Histórico es, ante todo, **preguntar** (que es ya empezar a interpretar) **a partir de los problemas/situaciones** del presente, y en la necesidad de responder; las respuestas se construyen procesualmente por medio de la investigación con fines de hallar soluciones. Así, conocer el pasado cobra sentido cuando coadyuva a comprender el presente y a solucionar los problemas de la sociedad.

El Pensamiento Histórico es un campo compuesto por elementos ontológicos, conceptuales, relacionales, demostrativos, lógicos, simbólicos y creativos. La idea de que existimos como personas y como colectivo social siempre se relaciona a una dimensión de tiempo, es decir, existimos ahora, y eso está vinculado a lo que fuimos antes y posiblemente determinará lo que seamos en el futuro. Es muy frecuente que al analizar nuestro presente intentemos explicarlo como el resultado o la secuencia que proviene del pasado, por eso el Pensamiento Histórico tiene una dimensión ontológica, porque está vinculado a nuestra dimensión de existencia humana y atraviesa diferentes nociones de tiempo que experimentamos como individuos, pero como nuestra existencia se realiza en un colectivo, esto se extiende a nuestra concepción de sociedad.

La conceptualización de lo social en el campo del Pensamiento Histórico debe cohesionarse siguiendo el desarrollo cognitivo de los niños, lo cual significa que las diferentes ideas, nociones y conceptos que conforman las categorías de tiempo, espacio, narración,

relacional, política, economía deben abordarse gradualmente con una complejidad creciente. En este camino, es necesario vincular paulatinamente el entorno que rodea a los niños desde el primer ciclo a su comprensión del mundo y de sí mismos como sujetos participantes y creadores de la sociedad y del acontecer humano, fortaleciendo a su vez los lazos de identidad y pertenencia cultural.

A partir de lo dicho anteriormente, el Pensamiento Histórico se puede enseñar en diferentes niveles del desarrollo cognitivo adecuando previamente contenidos, didácticas, metodologías y densidad semántica del profesor. Se puede abordar desde el *Primer Ciclo*, siguiendo a Egan K.: “A partir de la observación de cómo dan sentido los niños a los relatos fantásticos, vemos que disponen de las herramientas conceptuales precisas para dotar de significado a la historia. Quizá carezcan del concepto lógico de causalidad, pero es patente su sentido de la causalidad, que proporciona unidad a los relatos y a los cambios que en ellos se producen (...)”.¹¹⁰

Conclusiones similares pueden apreciarse en las conversaciones informales de Carretero con niños entre los 7-12 años acerca de si José de San Martín (político y militar libertador de Argentina 1778-1850) era un héroe:

“...obvio – respondió uno de ellos – liberó a Argentina y a cuatro países; nos defendía para que fuéramos libres, o sea como Batman y Superman”. A su vez Pablo, dueño de la seriedad y reflexión que suelen sobrevenir en la pubertad, afirmó: “¿Pero cómo vamos a ser libres, con la deuda externa que tenemos?” Una vez más, sin saberlo, la lucidez de los

¹⁰⁹ Homero. Iliada XVIII 497-501 i)/stori istori-i)/stwr istor Edición y traducción Eire A. L. Santafé de Bogotá, Cátedra, 1994 p. 777.

¹¹⁰ Egan K. *Fantasia e investigación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Morata, 1994 p.28.



chicos me había resuelto parte del problema, resumiendo en pocas pero certeras palabras el paso del mito al logos. Sin duda, el problema educativo central no es el de la disyuntiva acerca de enseñar o no los héroes en la escuela, sino del trabajo didáctico que llevamos a cabo para que la mayoría de los alumnos (que el día de mañana serán ciudadanos) transite desde la emoción mítica hasta la comprensión de los conceptos sociales e historiográficos, desde San Martín (Superman) hasta la deuda externa. Una cuestión distinta es qué héroes vamos a incluir en la legión de honor de cada sociedad.

La enseñanza de los héroes en la escuela, según Carretero, “es un torrente de lluvia cálida que cae directamente sobre los alumnos y los empapa de emoción”, ellos, “saben y sienten quiénes son”¹¹¹ y lo más importante, lo que significa para su cultura.

Un aspecto fundamental de la conceptualización de lo social en el campo del Pensamiento Histórico es su posibilidad de identificar aspectos, temas, relaciones y problemas intemporales, es decir, fenómenos constantes de lo humano a lo largo de los procesos sociales. Su valor radica en la potencialidad de estructurar una red coherente de categorías y relaciones que permiten comprender y elaborar juicios creativos en torno a las dinámicas humanas.

Las formas de relacionar en el campo de Pensamiento Histórico tienen que ver tanto con la asociación coherente de categorías y conceptos estructurantes del campo, (cambio, permanencia, continuidad, simultaneidad, causalidad, causa-efecto, evidencia, intencionalidad) como con el reconocimiento de

secuencias y relaciones sociales a través del tiempo. A estas dos formas de relacionar, cruciales para interpretar de forma crítica y creativa la dialéctica de las dinámicas sociales locales y mundiales, se suma una tercera manera relacional: la articulación de distintas áreas de conocimiento.

En esta perspectiva, el Pensamiento Histórico debe abandonar la “vieja racionalidad”¹¹² centrada en la separación y fraccionamiento de hechos, fenómenos o áreas de conocimiento que en la realidad están unidos.¹¹³ El campo del Pensamiento Histórico es un campo más que “híbrido”,¹¹⁴ podría decirse “hitrido” que forma intersecciones entre disciplinas y permite un acercamiento a una realidad multidimensional, sin que ello implique la desaparición de distintas áreas disciplinares. Supone un contacto y una cooperación entre diversas formas de conocimiento, un acercamiento a las distintas posibilidades de intersección entre diversas formas de conocer para generar conocimiento nuevo.

Hay elementos importantes en las herramientas metodológicas que se emplean en la construcción de conocimiento a través del Pensamiento Histórico. Interpretar una fuente de información, saber buscarla, hallar en ella los puntos nucleares de un problema, tomarlos y relacionarlos como fundamento de una interpretación o una actuación determinada en su contexto social, propende al desarrollo de

¹¹¹ Carretero M. “La enseñanza de los héroes en la escuela”. *Diario el Clarín*, 30-08-98. Trabajos similares se pueden consultar en: Carretero M., Rosa A., González M.F. (comp.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós, 2006.

¹¹² Vilar S. *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*, Barcelona Ed. Cairós, 1997 p. 13-14

¹¹³ Aunque cabe anotar, que a la Historia desde sus orígenes, con Heródoto, ya le era inherente a su esencia la mirada multidimensional del devenir de un pueblo, “(...) la historia como disciplina ya es transdisciplinaria en sí (...)” ver: Vilar S. p.102 ss.

¹¹⁴ Dogan M., Pahre R., *Las nuevas ciencias sociales: la marginalidad creadora*. México, Grijalbo, 1993.

habilidades sociales necesarias para el ejercicio de la ciudadanía y los derechos fundamentales de cualquier ser humano. Estas herramientas posibilitan además, un potencial demostrativo que permite corroborar o fundamentar con evidencias hechos concretos o diversas formas de explicación.

El *Pensamiento Histórico* busca vincular a nuestro escolar al problema-mundo para construir nuestra propia concepción sobre éste, que piense la humanidad y sus sociedades en su devenir hasta el presente;¹¹⁵ que aborde los problemas políticos, sociales, económicos, ambientales y culturales constantes de la humanidad, que por su complejidad, correlación y entrelazamiento de múltiples causas y procesos, exige niveles altos de abstracción para su discusión y solución. Bajo el *Pensamiento Histórico* la dinámica tradicional de mi ciudad/país necesariamente se amplía a mi país/mundo y lleva a los escolares a pensar el mundo en su totalidad, sin parcelaciones ni aisladamente, como suyo que también es, como actores importantes de la construcción y destino del mundo y de la humanidad. El *Pensamiento Histórico* lleva a la apropiación de la historia multidimensional del mundo y de su realidad cada vez más compleja y cambiante, pero necesitada de ser pensada. Pensar el mundo y su constante interrelación con el país, es un acto del cual no se pueden ni deben marginar nuestros escolares.

56

Al estudiar las diferentes sociedades humanas en su devenir histórico mundial, el alumno aprehende que la situación presente de orden nacional, con sus problemas, crisis y conflic-

tos como su solución son producto de largos procesos de la vida de la humanidad y que no surgieron de la nada, como, por ejemplo, las causas de la existencia de la riqueza y la pobreza social, por tanto la solución de los problemas actuales debe abordarse históricamente, contextualmente.

Cuando se tiene un conocimiento comprensivo base, factual sobre un proceso histórico determinado en todos sus aspectos constitutivos: políticos, sociales, económicos, ambientales y culturales, en un marco cronológico definido, asumir la discusión de problemas recurrentes o nuevos de la humanidad, incluyendo las peculiaridades del país, se hace significativo, no solo el análisis y discusión del hecho en sí, sino también las propuestas de solución al problema.

El *Pensamiento Histórico* con toda su complejidad de aspectos, además de los temporales y espaciales, articula críticamente lo nacional con lo mundial, demuestra las interrelaciones y la multicausalidad de los problemas o acontecimientos aparentemente de carácter nacional/local, pero con un fuerte trasfondo internacional. Da cuenta de la existencia de otras culturas, aparentemente ajenas, además de las nacionales, que influyeron en el pasado del país, lo hacen en el presente y, en gran medida, hacen parte de la determinación futura del país.

El *Pensamiento Histórico* motiva la participación política por medio de la demostración de cómo se ha ejercido el poder político y cómo se han resuelto los conflictos. Motiva el respeto y la solidaridad con otras culturas y naciones y colabora en la construcción de un mundo que favorezca a la humanidad, reconoce la coexistencia de diferentes culturas, lenguas y valores. Ese reconocimiento a los otros, tanto en sus similitudes como en sus diferencias, coadyuva a la identidad y al sentido

¹¹⁵ El texto y las ideas planteadas fueron tomadas directamente de: Campos Rodríguez D., Rodríguez Melo N. Op. Cit. Págs. 102-103.



de pertenencia cultural y mundial, a la preservación de la memoria colectiva y a la creación de una conciencia de identidad común como seres humanos.

El *Pensamiento Histórico* orienta al estudiante en el mundo complejo actual, para que se vea no solo como ciudadano de un país, sino como ciudadano del mundo, portador de una memoria histórica colectiva nacional y mundial, que participa en las decisiones y en la vida de su país y de otros, donde el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la participación equitativa y democrática son los pilares de la construcción de un país y un mundo de sociedades humanas más incluyentes, principalmente en la resolución pacífica de conflictos, en el rechazo a la guerra y su violencia, y en la búsqueda de un mejor vivir para todos. Desarrolla en el escolar la capacidad de distinguir los diferentes ritmos de desenvolvimiento de los procesos de las sociedades tanto en el marco nacional como mundial y promueve para que ese reconocimiento no sea óbice para excluir, estigmatizar o menospreciar otras culturas.

A la luz de los procesos de interacción, interrelación e intercambio de bienes culturales, de tecnologías, ideas y comercio entre las comunidades del mundo, se hace cada día más necesario y obligatorio conocer cabalmente al otro en todas sus dimensiones histórico-sociales. Para ello, es necesario conocer que detrás de esos mercados, están personas con su cultura histórica comercial, su historia política y social, sus tradiciones y religiones aprensibles principalmente en el campo del *Pensamiento Histórico*.

No es posible cerrar los ojos al contexto de mundialización actual, cuando los conflictos internos, su solución, el desarrollo económico, la protección ambiental y cultural entre tantos otros aspectos de un país, necesariamente

involucran a la comunidad internacional. No se puede continuar con el exclusivo estudio del devenir histórico de lo nacional fuera del contexto del devenir histórico mundial, y tampoco nos podemos aislar del análisis e investigación de otras sociedades del mundo y ser sólo sujetos, objeto exótico de estudio de otras comunidades científicas.

El *Pensamiento Histórico* busca formar conciencia en el escolar colombiano, que pese a la situación socio-económica, también tomamos parte en la construcción y preservación del mundo y de la sociedad humana, que debe pensarla, interpretarla y proponerla.

El *Pensamiento Histórico* implica el estudio y solución de los problemas en su dimensión histórica que los concebimos como el sendero a lo largo del cual se encuentran los escolares y la profesora o profesor, quien a su vez es trasmisor/orientador/asesor por medio de una narración explicativa multicausal diacrónica y sincrónica, que es hábil para involucrar espacio, tiempo, acontecimientos, sociedad, individuos y que envuelve o toca la vida cotidiana de los escolares; estimula en ellos la conciencia de la naturaleza de las fuentes, la observación y valoración del cambio y la continuidad, la comprensión de la causa, la capacidad para plantear problemas históricos y el sentido de las dimensiones del tiempo.

1.12. De la imaginación a la realidad¹¹⁶

Metodológicamente el *Pensamiento Histórico* contempla como criterios pedagógicos que el estudiante no solo conozca el proceso de pro-

¹¹⁶ En este aparte hemos seguido a Vigotsky L.S. Op.Cit. págs.21-22

ducción de la historia ya elaborada¹¹⁷ y aprenda algo de ella, sino que también dentro del aula, la deconstruya. De allí, partir nuevamente a su construcción con visión personal y creativa.

Desde lo procedimental, el criterio pedagógico fundamental del Pensamiento Histórico estaría dado por la deconstrucción entendida como una interpretación consciente de la Historia que se recibe elaborada. A partir de esta se posibilita un proceso crítico y creativo a través de la imaginación y la recreación, enmarcado dentro de un proceso de investigación/descubrimiento.

La deconstrucción a partir de preguntas que surgen en el diálogo¹¹⁸ disocia, divide en partes, rompe la relación natural de las fracciones percibidas y establece distinciones, unas se conservan y otras se olvidan. En este paso puede concienciar por qué se escribió, para qué, con qué fines, quién la construyó, en qué país, qué se pretende con la publicación y difusión de esa historia, por qué se traduce a varios idiomas, entre otras. La distinción de los diferentes rasgos

y la desatención de otros es la disociación, un “proceso [que] es extremadamente importante en todo el desarrollo intelectual del hombre, forma la base del pensamiento abstracto y de la formación de los conceptos”.¹¹⁹

El proceso continúa con una asociación que parte de la acumulación de material disociado para realizar el proceso de reconstrucción a través de la asociación de variables relacionadas con el problema histórico en cuestión.

La imaginación inicial que se produce a partir de las percepciones exteriores e interiores como producto del proceso de deconstrucción-asociación-reconstrucción a través del acercamiento a ciertos pasos investigativos del historiador,¹²⁰ se materializa con un acto de recreación y creación de una historia con valoración personal y destinada a ser socializada o comunicada.

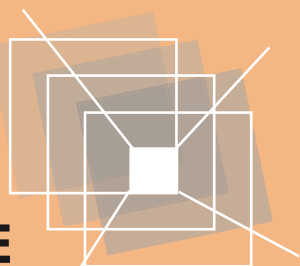
Estos pasos se desarrollarán bajo el acápite de criterios pedagógicos y formas didácticas de este mismo documento.

¹¹⁷ Se entiende por historia elaborada o terminada aquella que se encuentra en los libros, textos escolares, medios electromagnéticos y documentales publicados, es decir aquella que ha sido construida por algún historiador.

¹¹⁸ El diálogo consigo mismo o con otro a partir de preguntas deconstruye un fenómeno o realidad y a través de las palabras y la imaginación o fantasía generada en la interacción, recrea o crea nuevas posibilidades o alternativas antes no vistas. No se trata de otra cosa más que una relectura a la mayéutica socrática, camino hacia el conocimiento en los Diálogos de Platón.

¹¹⁹ Vygotski L. S. Op. Cit.

¹²⁰ Esto no quiere decir que se proponga enseñar o hacer pequeños historiadores, es solo un acercamiento metodológico para desarrollar algunas habilidades procedimentales propias del campo de Pensamiento Histórico.



S E R I E
Cuadernos de Currículo



**ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación

Categorías que estructuran el campo de Pensamiento Histórico



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

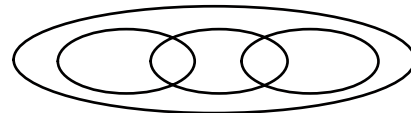
2. Categorías que estructuran el campo de Pensamiento Histórico

La estructura propuesta para el campo de Pensamiento Histórico comprende 6 grandes categorías: Tiempo, Espacio, Narración, Relacional, Política y Economía.

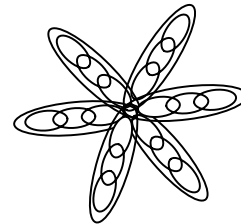
Las categorías son formas de generalización consciente de modos universales de la relación del ser humano con el mundo, permiten ordenar nuestra experiencia social en conexión con la observación, el pensamiento y la misma práctica, y son el resultado del desarrollo histórico del conocimiento, la práctica social y los modos de significación que vamos desarrollando en el lenguaje. Deben entenderse como un elemento estructurante que permite definir, caracterizar y desarrollar el Pensamiento Histórico como objeto de estudio en la escuela.

En el ritmo de la experiencia humana estas categorías se concatenan, por ello es indispensable que en el desarrollo del Pensamiento Histórico se aborden y se comprendan de manera relacionada, y no como elementos separados, y menos como asignaturas independientes. Es importante considerar varios tipos de relación que deben identificar y desarrollar a partir de estas categorías:

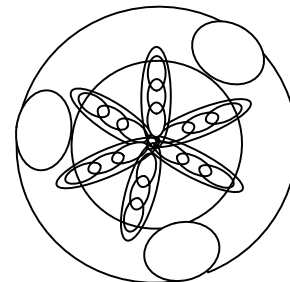
- Relaciones que se dan al interior de elementos presentes en la categoría.



- Relaciones que se dan desde una categoría hacia otras categorías.



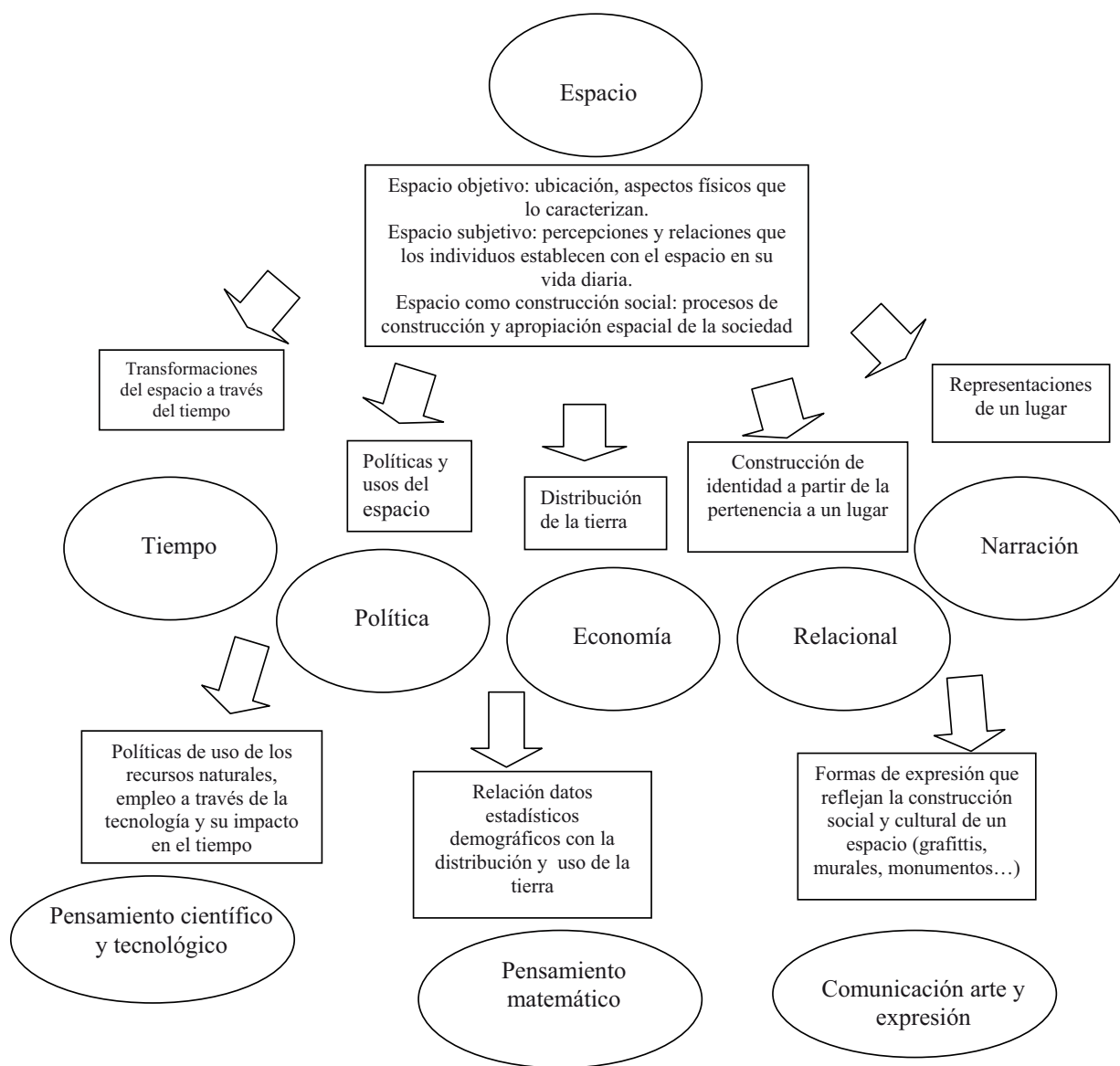
- Relaciones desde una o varias categorías hacia otros campos de conocimiento.



En la gráfica No. 2.1 se observa un ejemplo de algunas de las relaciones posibles al

interior de la categoría Espacio, la extensión de estas relaciones hacia otras categorías y

luego su concatenación hacia otros campos de conocimiento:



Gráfica 2.1. Relaciones posibles al interior de la categoría Espacio.

Como puede verse, este sistema conforma una red de componentes y relaciones que se articulan alrededor de lo lógico, lo histórico y la interacción de los significados.

Las categorías no deben entenderse como un sistema cerrado e invariable, pues su cantidad y composición se enriquecen con las

transformaciones del mundo, del conocimiento y del ser humano. Es necesario que tengan un nexo permanente con la realidad que se desarrolla, el movimiento de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento.

En el contexto de las categorías se asume que los ejes temáticos de los lineamientos cu-



riculares en Ciencias Sociales, por ser ejes que “agrupan temáticas de las sociedades pasadas y actuales”¹²¹ e indican “la temática sobre la cual girarán las investigaciones y actividades desarrolladas en clase”,¹²² tienen relación con las categorías de Pensamiento Histórico que formulamos y pueden estar contenidos así:

- Categoría Espacio: La conservación del ambiente, nuestro planeta Tierra, casa común de la humanidad.
- Categoría Política: La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad. Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos, conflicto y cambio social.
- Categoría Relacional: Identidad y memoria colectiva, el saber cultural: posibilidades y riesgos.
- Categoría Económica: Las desigualdades socioeconómicas.

Por supuesto, el abordaje tanto de categorías como de ejes, requiere una perspectiva relacional, interdisciplinar y flexible en la que se integran el Tiempo y la Narración. A pesar de que esta no tiene presencia en los lineamientos, la hacemos parte del conjunto de categorías de Pensamiento Histórico por considerarla como una forma fundamental en la realización de este último.

Se exponen a continuación la definición y componentes de las categorías propuestas, así como algunos de los procesos de conocimiento y pensamiento que vehiculan.

2.1. Categoría Temporal

“Realidad concreta y viva, entregada a la irreversibilidad de su impulso, el tiempo (...) es el plasma mismo donde están sumergidos los fenómenos y es como el lugar de su intelección”¹²³

Marc Bloch

El tiempo es un componente permanente y trascendente en la experiencia de los seres humanos, las sociedades y el medio ambiente. Los contactos, las interacciones, los procesos y transformaciones que se producen entre las personas, las sociedades y el entorno moldean, a través del tiempo, las formas de ser y vivir de cada uno de ellos. En este transcurso tanto las personas, como las sociedades y el entorno, conservamos internamente una conciencia, percepción o huella del tiempo que, en cada caso, cambia a medida que se viven nuevas experiencias. Así, el tiempo es, como lo dice Marc Bloch, el plasma mismo donde están sumergidos los fenómenos y por ello resulta ser el medio natural en el que se estudien. Lo interesante y complejo de esto es que el tiempo es una realidad dinámica en cuanto está en transformación en sí mismo, y nuestra percepción hacia él también. ¿Cómo se compone esta diversidad?

Cuando abordamos el tiempo en el transcurso de lo social y, por supuesto, en el Pensamiento Histórico, no nos acercamos a un campo llano o simple, sino que encontramos que se trata de una categoría de pensamiento con diferentes dimensiones.

El tiempo es una realidad concreta y viva, irreversible; es una variable que se puede medir y cuantificar matemáticamente en relación

¹²¹ Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales, áreas obligatorias y fundamentales. MEN, Bogotá, 2002 p. 56.

¹²² Ibid. MEN p. 57.

¹²³ Bloch M. Introducción a la Historia. México, FCE, 1957 p. 26.

a los procesos que se dan en las cosas y los estados. Así, se habla del tiempo cronológico, que dentro del Pensamiento Histórico permite conformar un sistema de referencia en términos de días, años, décadas, siglos, milenios y eras. El uso apropiado de unidades de tiempo, su representación y análisis son componentes que no deben ser subestimados o dejados al desarrollo intuitivo, deben ser abordados y desarrollados de forma conciente en el aula.¹²⁴

Es conveniente tener presente que pensar históricamente no es conocer datos del pasado mecánicamente, sino, en el caso de aspectos cronológicos, aprender a analizar, reflexionar y comprender fenómenos, procesos o problemas sociales en el tiempo; para ello es necesario contar con referencias intelectuales apropiadas de modo que la memoria si es necesaria pero debe estar articulada al proceso comprensivo.¹²⁵

Regresando a Marc Bloch, el tiempo es el plasma en el que están sumergidos los fenómenos, las sociedades, los individuos y el entorno que los rodea, a la vez, es el medio mismo de su interpretación. Esto implica dos dimensiones de tiempo: el *tiempo social* y el *tiempo personal*. El **tiempo social** tiene la intensidad, forma y duración concerniente a la naturaleza y ritmo de acción de cada sociedad; esto es así porque los procesos experimentados por los miembros de cada colectivo en el medio que viven

resultan de los elementos, las relaciones y los cambios que se dan entre ellos, de modo que el tiempo de esos procesos es *relativo* a cada cultura o sociedad. Así, coexisten múltiples tiempos sociales y cada uno refleja la experiencia de cada colectividad.¹²⁶

Por otra parte, todos participamos de las concepciones culturales sobre la temporalidad de nuestra propia sociedad, lo cual tiene influencia sobre la forma en que entendemos y usamos la categoría de tiempo;¹²⁷ por esta razón se ha calificado al tiempo social y al tiempo personal como dimensiones heterogéneas y subjetivas. Esto evidencia que nuestro pensamiento temporal, como constructo humano, tiene una conexión directa con la categoría de pensamiento relacional, pues cuando interactuamos y nos vinculamos con un colectivo, también lo hacemos con su temporalidad. A partir de ella se construyen identidades que se remontan a un “origen” y hallan su anclaje en el tiempo.

Nos vamos acercando a lo que se llama **tiempo personal**, que no es otra cosa que la forma en que entendemos o percibimos el tiempo de acuerdo a nuestra experiencia cotidiana de vida. Esta dimensión interviene

¹²⁴ Esto supone operar mentalmente sobre sistemas temporales de referencia. Una profesora señalaba que preguntó a estudiantes de octavo en qué siglo estábamos, los niños señalaron que el siglo XXI; luego les preguntó: si estamos en el siglo XXI ¿en qué siglo nació yo? (la profesora), a lo cual contestaron que en el XIX... En ese tiempo estaba la Revolución Industrial, pero no se había dado cuenta de que los niños no tenían una red temporal sobre la cual construir dichos referentes...

¹²⁵ Algunos profesores consideran necesario que los estudiantes retengan en su memoria “puntos cardinales” de tiempo que estiman convenientes. Véase los estudios de Asensio M., Carretero M. y Pozo J.I. La comprensión del tiempo histórico. en: La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid, Visor, 1989 p. 105 y ss.

¹²⁶ Aquí aparece un tema que algunos investigadores han abordado como tiempo cultural, que se refiere a las formas en las que se ha concebido y se concibe el tiempo en diversas épocas y sociedades: los ciclos de actividades, ceremonias, visiones milenaristas o apocalípticas del “fin de los tiempos”, entre otras.

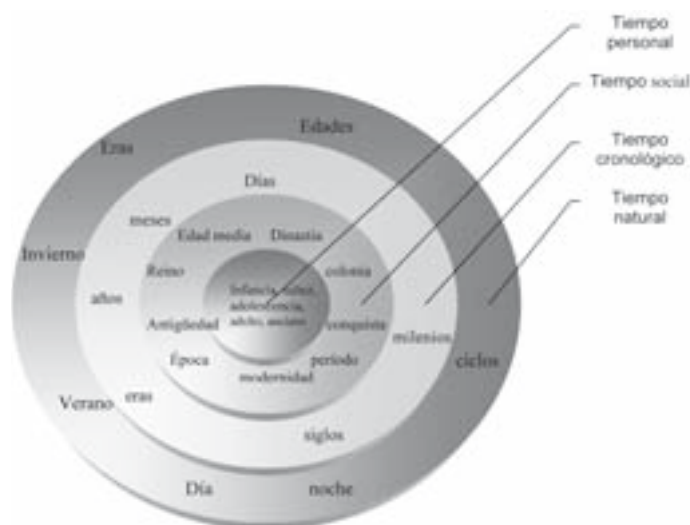
¹²⁷ Pagés comenta, por ejemplo, que algunos estudios indican que la aceleración del tiempo motivada por la rapidez de los cambios en distintos órdenes de la vida social en sociedades industrializadas produciría una fuerte presión que causa la pérdida de coherencia temporal en la experiencia de vida, al punto que los jóvenes están expuestos a una sociedad unidimensional en la que no relacionan su propio devenir y su proyecto de vida con el pasado o el presente de su entorno. Al respecto observamos que la sensación de aceleración del tiempo se produce, más que en sociedades, en clases sociales específicas, especialmente en aquellas vinculadas al mundo de la información y el comercio. La coherencia temporal no se pierde sino que no se estructura adecuadamente, en especial porque se da prioridad al tiempo corto, acontecimental, frente a la comprensión de dinámicas de larga duración.

mucho en nuestra percepción de la duración del tiempo social, y con ello, la de evaluar la importancia de los fenómenos que se estudian. Esto es así porque en cada edad percibimos el tiempo de manera distinta: cuando somos niños parece que una persona de 15 años es muy grande, que el tiempo pasa muy lento y que 20 años es mucho tiempo; cuando somos adultos, a los 30 años nos parece que el tiempo pasó muy rápido y que una persona de 20 años es joven... Es frecuente que las magnitudes temporales de algunos procesos sociales superen nuestra experiencia de vida, de modo que es necesario recurrir a la analogía, la comparación o la representación gráfica, entre otras estrategias para ir vinculando tiempo social y tiempo personal.

El entorno que nos rodea y el mundo natural también está vinculado al tiempo de una manera profunda¹²⁸. El **tiempo de la naturaleza** es un amplio horizonte que supera la existencia humana y que se dinamiza en la interacción de fenómenos y agentes presentes en el medio ambiente. Su continua metamor-

fosis da lugar a períodos y ritmos en los cuales los seres vivos y el planeta nos adaptamos a nuevas condiciones y nos transformamos. Esta perspectiva vincula el pensamiento espacio-ambiental y lleva considerarlo en una dinámica procesual de transformación, como lo veremos al abordar dicha categoría.

Existen, en conclusión, cuatro dimensiones de tiempo que componen el Pensamiento Histórico. En éstas se encuentran diferentes unidades de tiempo que conforman nuestro horizonte temporal y con las cuales construimos sistemas convencionales de referencia y medición. Estas unidades cumplen una función social en la medida en que marcan pautas de conducta e interacción que regulan la vida de las personas (el calendario es punto de referencia para interacción económica, política, civil, cultural, por ejemplo) y también tienen una función cognitiva, pues sirven para dimensionar, explicar y comprender el devenir de una sociedad. Estas dimensiones del pensamiento temporal deben construirse de manera articulada y paulatina:¹²⁹



Gráfica 2.2. Dimensiones del pensamiento temporal.

¹²⁸ La profesora Leidis Linero, del Colegio Rafael Delgado Salguero, señaló la necesidad de contemplar esta dimensión del pensamiento temporal.

¹²⁹ Diferimos con la apreciación de algunos especialistas en el sentido de considerar al tiempo histórico como la etapa final en la adquisición de otras dimensiones del tiempo y más aún, de considerarlo una dimensión aparte.

Como lo muestra la gráfica 2.2, estas cuatro dimensiones de pensamiento temporal están interrelacionadas, por ello es necesario establecer conexiones entre unas y otras, y desarrollar procesos de pensamiento como los que siguen:

Coordinar el orden: Es fundamental en el análisis, comprensión y explicación de procesos y problemas, pues en ellos el orden si altera el significado. Los fenómenos y procesos sociales suceden siguiendo una secuencia en la que se coordinan *los cambios en el tiempo* a través de un antes de, simultáneamente o después de. Coordinar el orden también se relaciona con la comprensión del cambio.

Dimensionar la duración: es importante en la valoración de procesos y eventos al abordar un problema. Además, dimensionar la duración es indispensable en la conformación de elementos de juicio que permitan entender, valorar y evaluar apropiadamente dinámicas sociales.

Las contribuciones de Fernand Braudel¹³⁰ ayudan a comprender mejor la duración, distinguiendo tres tipos: la **duración de tiempo corto**, que corresponde a los acontecimientos, al transcurso breve que experimentamos claramente en nuestra vida humana; la **duración media**, que se refiere a las coyunturas y que se realiza con múltiples ritmos, con una duración intermedia, un poco más prolongada que el acontecimiento pero más corta que la **duración larga**. Ésta última corresponde a las estructuras, a los tiempos extensos de las sociedades que, por su gran dimensión, se sobrepasan la duración de la vida humana. Dentro de la larga duración de las estructu-

ras, también existen ritmos distintos, así, las estructuras económicas cambian más rápido que las estructuras sociales y estas a su vez se transforman menos lentamente que las estructuras mentales.

Reconocer la intensidad: Tiene que ver con el *ritmo de transformación*, es decir, a identificar la frecuencia, cantidad, rapidez o combinación de los *cambios* ocurridos en una sociedad, ambiente o individuo.

Distinguir la relatividad: Permite observar que los fenómenos, procesos y problemas que se dan al interior de un colectivo toman significados y explicaciones específicas a partir de coordenadas temporales, espacio-ambientales, políticas, económicas o ideológicas.

Establecer relaciones pasado-presente-futuro: Las cuatro dimensiones de pensamiento temporal tienen la posibilidad y la necesidad de relacionarse en una secuencia temporal que permita relacionar procesos y problemas en una duración corta, intermedia y larga. Para esto es conveniente el análisis diacrónico, que se refiere a relacionar a través del tiempo, problemas, procesos, fenómenos o aspectos. También es conveniente comparar simultáneamente, esto es, de manera sincrónica, distintos problemas, fenómenos o procesos producidos en un mismo momento. Esto contribuye a identificar y comprender el cambio y a generar procesos de descentramiento. Tanto en lo relativo al desarrollo lógico y operatorio del pensamiento, como a la cuantificación y la magnitud, esta categoría guarda correlación con el Pensamiento Matemático.

2.1.1. Sobre la periodización del tiempo social

La periodización fue durante mucho tiempo un eje fundamental en la estructura de algunos currículos escolares y es todavía uno de los

¹³⁰ Braudel F. La larga duración. en: Las ambiciones de la Historia. Barcelona, Crítica, 2002 (1997) págs. 147-177.



problemas o temas que ocupan un lugar constante en las discusiones de los especialistas y académicos. Es importante tener presente que el Pensamiento Histórico no traza la perspectiva de un ordenamiento curricular con la secuencia lineal de periodizaciones históricas. Aun así, es innegable que abordar problemas, componentes o fenómenos sociales en perspectiva procesual conlleva en uno u otro momento a encontrarse con periodizaciones de diversa índole.

Respecto a esto es pertinente comentar que hay quienes consideran que debido a que la Historia se encuentra en permanente cambio y que no se detiene debido a las constantes investigaciones, nuevas demostraciones e interpretaciones, cualquier periodización es parcial (cada nueva investigación en cualquiera de los campos de conocimiento/pensamiento, establece un periodo para su desarrollo, algunas han transformado ideas que se habían mantenido durante siglos o han dado inicio a nuevas explicaciones e interpretaciones del tiempo y los procesos, como el caso de la visión de los vencidos y el eurocentrismo, entre otros).¹³¹ Otros consideran que, al fin y al cabo, la periodización es necesaria porque hace parte del devenir o el movimiento de los fenómenos que se estudian en una sociedad, de manera que si se establece adecuadamente refleja parte de la realidad social del colectivo.¹³² Unos y otros tienen algo de razón, pues tanto el conocimiento social se está ampliando, renovando o comprobando nuevos temas, formas, métodos, enfoques y problemas continuamente, como la periodización se necesita para definir medidas de referencia

que delimitan, identifican y ayudan a explicar fenómenos en una sociedad.

Un asunto intrincado es la adopción de periodizaciones establecidas por sociedades o miembros de sectores sociales dominantes, pues suele existir en ellas influencias ideológicas que moldean formas de ver el mundo. Un caso patente es el de la periodización europea que en nuestro medio se ha reproducido como periodos de Historia universal, sin que ello responda a la realidad mundial. A pesar de la dificultad que esto implica, es necesario abordar de manera crítica diferentes fenómenos sociales de manera integral en su devenir y en su interacción nacional-mundial. Cada maestro debe determinar cuál horizonte temporal estima apropiado como periodización, lo importante es que lo problematice en el aula, que con sus estudiantes identifique los componentes, las relaciones y estructuras, lo analicen en diferentes perspectivas —en especial, en larga duración—, que no lo perciban como un fósil de la verdad sino que se permitan criticarlo y recrearlo con libertad.

2.2. Categoría Espacial

El tiempo y el espacio son variables importantes en la comprensión de varias áreas de conocimiento, por supuesto, su presencia en la intelección del Pensamiento Histórico es indispensable al punto que podría decirse que estas categorías constituyen una columna vertebral.

En varios apartes sobre el tiempo se ha hecho referencia a la presencia de relaciones entre la vida social, el entorno y el tiempo, de modo que el espacio y el ambiente donde se desenvuelve la vida humana se encuentran integrados al Pensamiento Histórico por ser el escenario en el que se realizan las condiciones de vida de los individuos y las sociedades.

¹³¹ Ver: Le Goff J. y Nora P. Op. Cit.

¹³² En lo referente a percepciones de la periodización, hemos seguido aquí a Ciro Cardoso. *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona, Crítica, 1985 págs. 206-208.

Esta participación del ambiente en la vida social a través del tiempo le confiere una dimensión histórica al espacio que se ve reflejada en las continuas transformaciones que el medio experimenta en el devenir de las acciones humanas y que se quedan marcadas como “huellas del tiempo” en su fisonomía.

Al ser intervenido por la actividad humana, el espacio geográfico sufre cambios y transformaciones. Se constituye como un palimpsesto, en la medida en que la interacción de la sociedad con su territorio y específicamente, las actividades de los seres humanos, lo reescriben continuamente dejando trazos o indicios en los cuales es visible la forma en que el ser humano se ha relacionado con su entorno. Así, el espacio se convierte finalmente en una fuente documental que habla de la existencia de la sociedad en el tiempo.

En esta perspectiva, la percepción del espacio no sólo incluye la descripción y clasificación de montañas, ríos, valles, vegetación, climas, entre otros accidentes físicos como procedimientos habituales de reconocimiento, sino que se dinamiza con las condiciones de vida y las características sociales, los fenómenos y los problemas colectivos, las transformaciones y las estructuras; esta transformación en la forma de interpretar el espacio cobró fuerza a la luz de los aportes de Ferdinand Braudel.¹³³ En ella el espacio se apropia del ser humano y del tiempo para permitir, además de la descripción y clasificación, analizar y explicar la dualidad de la influencia del ambiente

en la vida social y la interferencia de la vida humana en el medio.

A través del Pensamiento Histórico espacial-ambiental es posible, entonces, aproximarse al espacio que se habita para comprenderlo con sus múltiples y complejas relaciones, reconocer los problemas que lo afectan en el presente y comprender que dichas situaciones espacio-ambientales son el resultado de procesos de media y larga duración. Por supuesto, también está comprender que en estos procesos de transformación han intervenido, tanto fenómenos naturales, como la acción y las relaciones que el ser humano y las sociedades han establecido con su territorio a través del tiempo.

De esta manera, conocer y comprender las dinámicas sociales y naturales implícitas en la construcción individual y social del espacio-ambiente en su devenir histórico, llama a concebir que el pensamiento ambiental está involucrado con problemas locales y mundiales que afectan el tiempo presente y se proyectan al futuro en la medida en que muchos de ellos son susceptibles de predecir o se pueden planear: la organización y uso del espacio público, las zonas marginales, la desigualdad espacial y social, el cambio climático, los ecosistemas urbanos, la interrelación agua-ciudad, catástrofes naturales, las implicaciones de considerar el agua como bien común, el impacto de métodos agrícolas en el ambiente, importancia ambiental de la amazonía, la necesidad de políticas ambientales, los problemas ecológicos, entre otros.

Esta categoría, como todas las que componen este campo, tiene un alto potencial para realizar experiencias interdisciplinarias, allí el estudio holístico del espacio-ambiente, el Pensamiento Científico y tecnológico y el Pensamiento Histórico permiten acercamientos no sólo cognitivos, sino emocionales.

¹³³ Uno de los trabajos fundamentales en esta percepción, a los cuales siguieron otros, es Braudel Fernand, *La larga duración*, en: *Las ambiciones de la Historia*. Crítica, Barcelona, 2002 (1997) págs. 147-177. Cabe anotar, que ya desde la antigüedad esta forma de concebir el espacio había sido planteada por Hipócrates. Al respecto puede ver: Campos R. D. La otra historia de los griegos: entre la salud y la enfermedad. En: Rodríguez M. N. (ed) III jornadas filológicas. Homenaje Noel Olaya Perdomo. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2006 págs. 187-206

2.2.1. La re-creación continua del espacio

De acuerdo con Milton Santos “el espacio debe considerarse como el conjunto indisociable del que participan, por un lado, cierta disposición de objetos geográficos, objetos naturales y objetos sociales, y por otro, la vida que los llena y los anima, la sociedad en movimiento”.¹³⁴

El ser humano es el principal agente organizador y transformador del medio, siempre está redefiniendo la naturaleza a través del trabajo “El hombre adquiere un conocimiento analítico y sintético, y adquiere la capacidad de utilizar las cosas que le rodean”,¹³⁵ produciendo de esta manera el espacio geográfico.

La transformación espacial producida por fenómenos interconectados, ya sea que se trate de fenómenos naturales o de la acción de los seres humanos a través del tiempo, configura una realidad que puede ser observada en: el *paisaje*, el dominio de lo visible, allí se pueden identificar directamente los cambios y problemas en la medida que

“La acción humana en el espacio geográfico se vuelve cada vez más vigorosa bajo los efectos conjurados del crecimiento demográfico mundial y de los progresos técnicos”.¹³⁶

La intervención humana se identifica con el *paisaje modificado o artificial* en el que hay transformación irremediable del medio, presentándose una alteración de la naturaleza para conformar un *paisaje ordenado*, en el cual

existe una planificación y organización interna conforme a los objetivos y fines acordados en una sociedad, con el ánimo de aprovechar el espacio¹³⁷ para satisfacer las necesidades de la población a nivel social y económico principalmente.

Las técnicas de organización del espacio tienen relación directa con la organización económica y cultural de cada colectivo¹³⁸ y en tal sentido, dan origen a configuraciones espaciales específicas. En cada momento histórico varía el arreglo de los objetos sobre el territorio y son las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas las que en su devenir le dan un significado distinto.¹³⁹

El paisaje no se crea una sola vez, pues el ser humano forma y crea continuamente el espacio, por ello se estudian las acciones de la persona sobre este. De manera que el ser humano impone a la naturaleza su trabajo, sus técnicas y su intervención continua. En esta ruta, el Pensamiento Científico y Tecnológico ejerce una influencia trascendental. Cuando se observa el paisaje se identifica la naturaleza en proceso de humanización, de acuerdo con Gustavo Montañez:

El hombre constituye la única especie que es capaz de actuar sobre sus condiciones actuales de existencia, convirtiéndose, junto con el resto de la naturaleza, en coautor de su propia evolución posterior. De esta manera, el hombre como parte de la naturaleza construye su propia historia, porque la transforma y lo específico de él es tener esa capacidad (...) prácticamente toda la naturaleza superficial de la tierra ha sido humanizada”.¹⁴⁰

¹³⁴ Op.Cit. p.28.

¹³⁶ Gurevich, Raquel. *Un desafío para la geografía explicar el mundo actual*. en: Aisenberg Beatriz y Aldorequi Silvia (comp.). *Didáctica de las ciencias sociales, aportes y reflexiones*. México, Paidós educador, 2001 p. 69.

¹³⁶ Ver: Dollfus Oliver. *El espacio geográfico*. Barcelona, Oikos, Tau, 1982 p. 31.

¹³⁷ Ibid. págs. 32-35.

¹³⁸ Ibid. 36.

¹³⁹ Gurevich R. Op.Cit. p. 72.

¹⁴⁰ Montañez, G. G. *Geografía y medio ambiente*. en: *Geografía y ambiente enfoques y perspectiva*. Bogotá, Universidad de la Sabana, 1997 p.177.

Para Norman Graves es demasiado afirmar que se puede ver una tendencia definida para estudiar el espacio, hoy existe una preocupación por problemas que afectan a la sociedad en su conjunto, se centran en pautas que tienen determinada importancia social respecto a los cuales se pueden hacer ciertas recomendaciones¹⁴¹ - temas de interés ambiental como la planificación urbanística, los grandes proyectos, entre otros-.

En consecuencia, existe un carácter socio-ambiental que corresponde a las grandes preocupaciones de la humanidad a finales del siglo XX, concibiéndose una perspectiva ambiental del espacio en la medida en que existe una preocupación por el creciente deterioro del medio y su capacidad para suministrar recursos de distinta índole.

2.2.2. El conocimiento del espacio

Son múltiples los elementos que existen en el espacio como para que sea analizado desde una sola perspectiva, lo cual connota una serie de componentes a su interior. Se identifican tres tipos de espacios que se relacionan con varios enfoques o perspectivas propias del estudio del espacio geográfico: *el espacio objetivo*, *el espacio subjetivo* y *el espacio como producción social*. Diferentes maneras de ver el mismo objeto para llegar a una visión integral a partir de componentes fundamentales.

El espacio objetivo: implica la explicación de dinámicas espaciales, tanto de los espacios con mayor intervención antrópica como de los aspectos físicos que caracterizan a los paisajes. También abarca la comprensión de fenómenos naturales que generan riesgos para la vida humana y cuyo conocimiento permite planear el espacio.

El espacio objetivo incorpora relaciones mutuas entre diferentes variables, de acuerdo con Augusto Pérez Alberti “las formas del relieve condicionan la actividad humana pero son, a su vez, condicionadas por ésta”.¹⁴² La persona modifica los aspectos naturales, pero a través del uso de nuevas técnicas reduce los efectos negativos, de manera que adquiere conocimientos sobre la naturaleza a fin de controlarla.

El espacio objetivo analiza las distribuciones, las localizaciones relativas, y la organización espacial, la forma como los individuos y las sociedades organizan el espacio para ajustarlo a sus necesidades.¹⁴³ De allí se deriva el análisis de movimientos al interior de distintos espacios geográficos “la interacción entre procesos y estructuras es un aspecto fundamental de cualquier problema locacional, ya sea que se trate de explicar una determinada distribución o de decidir donde localizar un elemento”.¹⁴⁴ La actividad de los humanos en el espacio genera formas específicas de ocupar el territorio, las cuales se expresan en relaciones de distintos objetos que interactúan en forma dinámica para hacer funcionar el espacio geográfico a través de la disposición de los objetos naturales y los objetos artificiales de uso social como canales, caminos, puertos, edificios, aeropuertos, los cuales en cada momento histórico varían la disposición de objetos sobre el territorio.

De acuerdo con Liliana Rodríguez “ocupar el territorio significa asentarse y distribuirse de una manera específica en él, lo que sugiere

¹⁴¹ Al respecto ver Graves Norman. La enseñanza de la geografía, Madrid, Visor, 1997 p. 44.

¹⁴² Pérez Alberti, Augusto. “Una nueva visión de la geografía física: el planteamiento ecogeográfico. en: Nuevas fronteras de los contenidos geográficos. Didáctica de las ciencias sociales geografía e historia. N 16, Barcelona, Iber Graó, Abril de 1998 p. 61.

¹⁴³ Delgado Mahecha Ovidio. Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Red de estudios de espacio y territorio, 2003 p. 42.

¹⁴⁴ Ibíd. p. 42.



formas de organización planificadas o no, que reflejan estructuras de organización distintas de acuerdo con las características del sitio, las condiciones de ocupación y la concepción de los pobladores”,¹⁴⁵ lo que permite observar las distintas configuraciones espaciales diseñadas y planificadas por el ser humano.

En tal sentido existen dos perspectivas para estudiar el espacio objetivo: aquella que permite una explicación física de la acción de la persona sobre el medio, y otra que se centra en analizar la estructura interna del espacio que ha sido construido por los humanos. El espacio objetivo ante todo busca el análisis espacial que permita explicar las distintas problemáticas pasadas o actuales de la intervención del hombre en la naturaleza, previendo a su vez su accionar sobre ella.

El espacio subjetivo: involucra comprender la relación que el individuo establece de manera continua con el espacio y el conjunto de las percepciones que le permiten tener una imagen mental de éste “corresponde al ámbito espacial modificado por las percepciones, ideas, creencias y comportamientos de los seres humanos”.¹⁴⁶

Comprende la experiencia del individuo en los lugares en donde desarrolla su vida cotidiana y en el espacio socio-cultural en el que se halla inmerso en la medida en que “la existencia de estrechas relaciones entre los individuos y el entorno se refleja en la percepción colectiva del mismo y en el comportamiento de los ciudadanos, suscitando el

interés por el sentido de lugar, es decir, por los lazos de unión de la persona con el lugar donde vive”.¹⁴⁷

Por tanto reconoce la experiencia interna y la subjetividad, el valor de lo que se vive en el espacio, de la narración y representación de las experiencias sensoriales y físicas de la gente con los lugares, reivindica la experiencia cotidiana de la gente como algo esencial para la comprensión del lugar de los seres humanos en el mundo, del valor de la relación entre el ser y el espacio.

El trabajo de Yi Fu-Tuan, por ejemplo, aborda las relaciones de las personas con la naturaleza y los sentimientos e ideas sobre el espacio y el lugar.¹⁴⁸ En el ámbito subjetivo, el ser humano capta particularidades del espacio no sólo a través de su percepción visual, sino que los sonidos y olores posibilitan al sujeto leerlo por medio de percepciones auditivas u olfativas, por tal razón la percepción cumple un papel fundamental en las representaciones que los sujetos hacen del espacio.

Así mismo, el espacio tiene un contenido semiótico que puede visualizarse en la interacción social que se vive en cada lugar, lo cual posibilita interpretaciones del espacio con una multiplicidad de significados. Esto también nos permite comprender diversos significados de la realidad espacial de los seres humanos. Así, el lenguaje y la narración posibilitan conocer el espacio como expresión de distintas visiones y relaciones que el ser humano establece con el espacio.

¹⁴⁵ Rodríguez Pizzanato, Liliana Angélica. *Una geografía escolar (in)visible. Desarrollo del pensamiento espacial desde la construcción de conceptos geográficos*, Bogotá, Universidad Francisco José de Caldas, 2007 p. 114.

¹⁴⁶ Boira, Josep Vicent. “La geografía en la vida cotidiana. De los mapas cognitivos al prejuicio regional”, en: Cuesta Raimundo (coordinador) *Conciencia social. Anuario de didáctica de la geográfica, historia y otras ciencias sociales*, N 3, Madrid, Fedicaria y Akal ediciones, 1999 p.247.

¹⁴⁷ Rodríguez P. L. A. Op.Cit. p. 107.

¹⁴⁸ Yi Fu-Tuan llama la atención sobre la necesidad de recurrir con alguna frecuencia a las descripciones precisas que hacen el arte y la literatura sobre cómo vive la gente e invita a descubrir los modos en que los artistas y los escritores trabajan para transmitir ideas complejas de la realidad del espacio y del lugar. Ver: Delgado M. O. Op.Cit. p. 118.

El espacio como construcción social: implica observar el espacio en primera medida como una construcción histórica y preguntarse por los procesos de apropiación y construcción espacial de la sociedad, así como por las dinámicas económicas que en él se presentan, incluyendo las problemáticas sociales y ambientales que afectan la vida de los seres humanos en el espacio.

De acuerdo con Santos “no hay producción del espacio que se dé sin el trabajo, vivir para el hombre es producir el espacio”.¹⁴⁹ El espacio es producto de relaciones económicas que han originado desequilibrios al interior de la sociedad y han configurado desarrollos geográficamente heterogéneos. La perspectiva de construcción social del espacio da cuenta de cómo la intervención social ha llevado a desigualdades sociales, formas de explotación del medio natural, analizando los intereses sociales subyacentes. Así, David Harvey afirma, por ejemplo, que “el capitalismo produce un paisaje geográfico (de relaciones espaciales, de organización territorial y de sistemas de lugares vinculados en una división global del trabajo y de las funciones) adecuando su propia dinámica de acumulación”.¹⁵⁰ Esto desemboca en problemas contemporáneos como la fragilidad ecológica de los medios, la limitación de los recursos disponibles renovables, la mundialización, la urbanización y el aumento de las diferencias culturales, entre otros.

La construcción social del espacio permite observar la complejidad de éste a partir del sistema económico y las consecuencias sociales que ha tenido para la población, definiendo los distintos procesos socioespaciales que enmarcan la acción del hombre como

agente organizador y creador del medio en el que es posible observar el sistema de valores culturales y sociales que se desarrollan en el espacio.

2.2.3. Hacia la síntesis espacial

A partir del trabajo de los tres espacios es posible realizar el estudio en diferentes escalas, siguiendo un patrón de comparación de espacios locales y espacios globales, en el que el análisis abarca una mirada subjetiva y cultural, pasando por la explicación de los procesos que suceden en el espacio a fin de interpretar los cambios como producto de relaciones sociales que se constituyen en el tiempo.

Estos tres espacios descritos anteriormente pueden ser abordados en cada uno de los ciclos teniendo en cuenta los componentes fundamentales de la categoría. No se debe privilegiar una de las tres perspectivas para la enseñanza-aprendizaje, pues las tres permiten un estudio de síntesis de la realidad espacial por medio de su análisis, entendiendo el espacio como un conjunto de diferentes factores en el que su comprensión conduce a entender el mundo como un todo.

2.3. Categoría narrativa

**El imitar, en efecto es connatural
al hombre desde la niñez,
y se diferencia de los demás
animales en que es
muy inclinado a la imitación
y por la imitación
adquiere sus primeros conocimientos, y
también el
que todos disfruten con las obras de
imitación.**

Aristóteles, Poética (1448b5)

¹⁴⁹ Santos Milton. *Metamorfosis del espacio habitad*. Buenos Aires, Oikos. Tau, 1996 p. 84.

¹⁵⁰ Harvey David. *Espacios de esperanza*. Madrid, Akal, 2000 p. 77.



La narración como forma de realización del Pensamiento Histórico excede lo puramente narrativo, es decir, es algo más que relatar o contar historias, superando así el hecho de querer registrar eventos memorables o de inventar mundos posibles. A través de la narración se exploran las posibilidades textuales y discursivas **presentes** en las concepciones dominantes del mundo y se genera un proceso de creación dado por la búsqueda de interpretaciones o explicaciones del mundo social. Su vínculo con el campo de Comunicación, Arte y Expresión es constante.

La narración participa en la construcción y comprensión de la realidad social, no se limita a volver a contar una experiencia prefigurada sino que problematiza cómo se escribe el pasado y el uso social que se hace de este. Así, los usos de la narración están asociados con los sujetos, las instituciones y los contextos sociales, históricos y culturales.

Vale la pena considerar además que la narración es ya reconocida como pensamiento dentro de la teoría o ciencia cognitiva por Bruner J., quien la equipara y contrapone al mismo tiempo, a otra categoría de pensamiento, considerada también superior dentro del conocimiento, la paradigmática o lógico-científica. Al respecto señala: “Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcaron su transcurso”,¹⁵¹ argumenta que contar es un procedimiento opuesto al pensamiento lógico y lineal, pues surge allí lo sorpresivo, anómalo, irregular e inesperado.

Aunque Bruner lo oponga a lo paradigmático, se puede vislumbrar cómo al pensamiento narrativo le es propio un carácter doblemente

imitativo por ser categoría de pensamiento y por ser justamente un medio de imitación. Esta condición también le confiere una doble naturaleza: poética y retórica.¹⁵² La primera, por el hecho de ser un arte que imita con el lenguaje y en este sentido se apoya en la creación e invención; en cuanto a la segunda, porque permite demostrar o refutar y se apoya principalmente en el discurso. ¿Podría decirse entonces que es a la vez lógica y estética? ¿Quizás por ello el papel del narrador y del historiador, a pesar de las diferencias metodológicas, a veces se confunde o se roza?

Ahora bien, como categoría de pensamiento es una forma de razonamiento que estriba en la representación o procedimiento mimético,¹⁵³ esto es, que hace uso de los mecanismos de registro, interpretación y construcción que permiten reproducir o representar la realidad o, en palabras de Aristóteles, las acciones humanas.

Para ello se apoya en el relato, recurso narrativo que goza de un infinito y estructurado sistema de signos verbales y no verbales a través del cual es posible referir y relacionar escenas entramadas por una fábula.¹⁵⁴ Además,

¹⁵² Aristóteles. *Poética*. 1451b5-10 Madrid, Gredos, 1974. Al referirse a la diferencia entre Historia y Poesía, señala: a la primera le corresponde decir lo que ha sucedido y a la segunda lo que va a suceder, por eso la poesía dice lo general y la historia lo particular. Quizás inicia aquí la disputa entre la verdad y lo verosímil, pero de cualquier forma las dos rutas permiten comprender la naturaleza humana.

¹⁵³ Aristóteles. *Op. Cit.*. También en: Platón, *La República*, Barcelona, Editorial Juventud, 1979. Los filósofos griegos desarrollaron el concepto de “mimesis” por primera vez y este se ha adoptado además por disciplinas como la psicología para indicar que es la base del aprendizaje. Vale la pena destacar una anotación de Valentín García Yebra en su introducción “La inclinación natural del hombre a la imitación tiene, según Aristóteles, una causa intelectual: el hombre “adquiere por la imitación sus primeros conocimientos” (...) contemplando las imágenes, los hombres “aprenden y deducen que es cada cosa” p.253.

¹⁵⁴ Aristóteles. *Op.Cit.* 1451a2-20. La fábula debe entenderse como “argumento”, es decir, el conjunto de sucesos o momentos esenciales de la acción imitada. La fábula da unidad al relato y permite ver la secuencia, coherencia y el hilo conductor de lo narrado.

¹⁵¹ Bruner J. *Realidad Mental y Mundos Posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa, 2004 p. 25

el relato está implicado en nuestra manera de vivir el mundo, es a través de éste que damos cuenta de lo conocido y que accedemos a lo desconocido; los relatos son actos socialmente simbólicos, ya que adquieren sentido en un contexto social y participan en la construcción de ese contexto social.

En un sentido amplio y para entender su carácter universal, Roland Barthes explica: “(...) el relato puede ser soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas estas sustancias; está presente en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado, el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación. Además, en estas formas casi infinitas, el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades (...) es transhistórico, transcultural, el relato está allí, como la vida”.¹⁵⁵

La narración se circunscribe dentro del lenguaje y como tal se constituye en una forma de aprender¹⁵⁶ que incide en el desarrollo intelectual, emocional y estético del individuo. Así, se le confiere al elemento narrativo un abigarrado potencial expresivo que permite describir o dibujar en la mente aquello que se explora u observa y se comprende.

En síntesis, el Pensamiento Histórico por medio de la narración conecta con las ideas más significativas que han trascendido en el tiempo. Valga decir que estas ideas provienen

tanto del teórico, el ideólogo y el pensador como del abuelo que elabora narraciones a sus nietos o de la madre que enseña pacientemente a sus hijos las recetas de familia o del juglar que fue de pueblo en pueblo cantando hazañas de otros tiempos. También del novelista, poeta, pintor, arquitecto, actor, deportista, bailarín y de todos los que no reservaron su talento para sí.

En la narración existe además un juego dicotómico permanente dinamizado por conceptos y formas de entender y organizar el mundo; aparecen como polos que se entrecruzan, convergen, divergen, se atraen, se repelen y tienen resonancia entre sí. Esta polarización se da entre el realismo y el antirrealismo,¹⁵⁷ la objetividad y la subjetividad,¹⁵⁸ la verdad y la verosimilitud¹⁵⁹, el relato de ficción y el relato histórico,¹⁶⁰ la formulación científica y

¹⁵⁷ Eco H. *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona, Lumen, 1996 p. 21 Eco sostiene que todo texto narrativo presupone que el lector acepta tácitamente un ‘pacto ficcional’ con el autor. Todo relato es ficcional, ficción etimológicamente es construcción, pero esto no significa que sea mentira. “Los mundos narrativos son parásitos del mundo real”.

¹⁵⁸ Bruner J. Op.Cit. p. 25 y ss. El autor se pregunta ¿puede alguien decir a priori que la historia es completamente independiente de lo que sucede en las mentes de los que intervienen en ella? Bruner citando a Ricoeur, señala que tendemos a atribuir a la historia una función puramente científica, como si deseara alcanzar la pura “objetividad”, y, por otro, a pensar que la ficción cumple una función puramente subjetiva como si se tratara de un juego de la imaginación cuyo único objeto consistiera en gustar.

¹⁵⁹ Bruner citando a Rorty R. Op. Cit. p. 24 destaca la preocupación de la filosofía angloamericana sobre el interrogante epistemológico de cómo conocer la verdad, al que él opone el interrogante más general de cómo llegamos a darle significado a la experiencia, que es lo que preocupa al poeta y al narrador.

¹⁶⁰ Ibíd. p. 157 y ss. El autor señala los puntos de intersección y las líneas de divergencia que existen entre estos relatos. Concluye que existe comunidad estructural entre ellos (lo que se requiere para contar una historia) y que difieren en que el relato histórico quiere recuperar los significados producto de la indagación y traducirlos en un razonamiento, en tanto que el relato de ficción intenta encontrar sentido a la experiencia humana, aunque ambos contribuyen a describir nuestra condición histórica. También Contursi M. E. & Ferro F. *La narración, usos y teorías*. Bogotá. Norma, 2002, citando a Hyden White sobre el valor de la narrativa en la representación de la realidad, “El autor distingue entre discurso histórico que narra y otro que narrativiza, El primero adopta abiertamente una perspectiva que observa el mundo y lo registra, mientras que el segundo es un discurso que simula hacer

¹⁵⁵ Barthes R. *Introducción al análisis estructural en los relatos*. En: Barthes Roland (et.al) *Análisis estructural del relato*. México, ediciones Coyoacán, 2001 p. 7

¹⁵⁶ Cuervo C. & Flórez R. El lenguaje en la educación. En: Flórez R. *El lenguaje en la Educación. Una perspectiva fonoaudiológica*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina, 2004 págs. 15-16.

la construcción cotidiana,¹⁶¹ la explicación y la interpretación,¹⁶² la escritura y la oralidad, lo verbal y no verbal, la historia misma (real) y la historia narrada¹⁶³, la percepción episódica y la idea de completitud de los relatos,¹⁶⁴ lo literario y lo teórico.

Se trata pues de un escenario multivariable y polisémico en el que las disonancias y consonancias entre dichos polos permiten comprender por qué y cómo esta forma de pensamiento contribuye a explicar e interpretar la realidad individual y social y en esta medida a dotar de significado la experiencia histórica humana.

Por ello, el Pensamiento Histórico a través de la narración permite generar procesos de pensamiento y conocimiento encaminados a

crear una conciencia de identidad como seres humanos (a nivel ontogenético) y como individuos (a nivel filogenético), que hacen parte de una sociedad y que deben -y además pueden- contribuir a la preservación, conservación y transformación del mundo que habitan.

De esta forma, la narración como realización del Pensamiento Histórico permite poner y relacionar en un orden la complicada telaraña de relaciones sociales. También se concibe como una forma de razonamiento cada vez más compleja y elaborada, que dispone de sus propios procedimientos para elaborar modelos de interpretación de la realidad y para verificarlos. Así nuestras experiencias adquieren sentido.

Como proceso de conocimiento, le compete entonces al pensamiento narrativo dentro del aprendizaje escolar la comprensión de las relaciones socio-históricas a través de: *las formas narrativas*: oralidad/escritura, verbal/no verbal; también *los tipos de relato* (ficcional e histórico) y *los tipos de historias* que hacen referencia a la construcción de escenas, eventos, sucesos o historias a nivel personal y social.

Es igualmente importante acceder a las *fuentes y autores* y así concentrar la atención en el origen de la información: ¿quiénes lo escriben o dicen?, ¿dónde se encuentra?, ¿cómo lo dicen?, ¿por qué está escrito así?, ¿cuál es su visión?, ¿cuál es su resonancia sociocultural? Con lo anterior, analizar *los lenguajes del Pensamiento Histórico*, alude a los estilos y formas que utilizan quienes escriben, narran o relatan el pasado. Por ejemplo, hay formas “objetivas” meramente historiográficas y otras formas “subjetivas” ¿quizás literarias?

Es importante recordar que desde una perspectiva cognitiva e histórico-social

hablar al mundo mismo como un relato. Justamente, este autor sostiene que son los mismos historiadores quienes transforman la narratividad en un valor, porque consideran que, cuando está presente en un discurso, señala su objetividad, su seriedad y su realismo, es decir, su supuesta transparencia (...) el problema del discurso histórico no es si es verdadero, sino si es verosímil” p. 76.

¹⁶¹ Tanto las revelaciones consignadas en documentos de carácter académico o teórico, como las historias de familia, las conversaciones familiares, las anécdotas y demás narraciones cotidianas, cumplen igualmente un papel de significación social.

¹⁶² Ricoeur P. *Historia y narratividad*. Universidad Autónoma de Barcelona, Paidós, 1999 p. 59 y ss. Al introducir su capítulo sobre qué es un texto, el autor se refiere a las nociones explicación e interpretación para aludir a las actitudes que se pueden asumir frente a un texto. También Bruner J. Op. Cit. se refiere a los niveles de interpretación y que indudablemente varían la significación que de un mismo texto hacen distintos lectores. Se tiene así: litera, moralis, allegoria y anagogia, p. 17.

¹⁶³ Contursi, M. E. & Ferro F. Op. Cit. p. 63 Las autoras se refieren a los procesos históricos reales y la narración de esos procesos históricos, así la mimesis no es sólo representación sino que juega el papel de mediador. También distingue entre historia y narración que son mediados por el relato. El relato es entonces una secuencia temporal en dos sentidos: conviven el tiempo de la historia narrada y el tiempo específico del relato.

¹⁶⁴ Ricoeur P. Op. Cit. p. 104. El autor hace una crítica a la idea de que una historia ha de encontrarse vinculada necesariamente a un orden estrictamente cronológico. Señala entonces que todo relato aúna en proporciones distintas dos dimensiones, la episódica (temporal) y la configurativa o atemporal. La primera responde a: ¿qué paso? ¿y después? ¿qué sucedió más tarde? ¿cuál fue el desenlace?, mientras que la segunda dimensión permite elaborar totalidades significativas o captar conjuntamente la idea del texto.

¹⁶⁵ se entiende que nuestra manera de estar en el mundo, actuar sobre él y modificarlo tiene que ver con la construcción de representaciones mentales y valga decir representaciones sociales. De manera contundente el filósofo Richar Rorty anota: “Saber es representar con precisión lo que hay fuera de la mente; entender de esta manera la posibilidad y la naturaleza del conocimiento es entender la forma en que la mente es capaz de construir tales representaciones”.¹⁶⁶

De ahí que la narración cobre singular relevancia, pues, por una parte, en el diálogo aprendemos de los relatos (construimos representaciones del mundo que los otros nos transmiten) y evocamos o compartimos las representaciones mentales propias.

Por otra parte, las creaciones humanas cristalizadas en un invento o descubrimiento, en una idea o propuesta consignada en un libro o documento cualquiera, en una pintura o simplemente en la expresión de un talento específico en el deporte o en el arte, en la forma que cada quien tiene de hablar, leer e interpretar (su dicción, sus gestos, su ahínco o debilidad en sus pronunciamientos), todo ello, es producto, entre otras cosas, de las representaciones mentales.

Dado entonces que en la elaboración de dichas representaciones residen los procesos de pensamiento, veamos cuáles operarían desde el pensamiento narrativo. Al encuentro

del lector u observador con el texto narrativo una de las primeras formas de razonamiento que se logran es la **evocación** (el traer a la memoria) y a partir de ello el establecimiento de **relaciones** con lo previamente conocido en otras fuentes otros textos, otros mundos).

Pensar históricamente por medio de la narración obliga necesariamente tanto en la **interpretación** como en la construcción del relato a **secuenciar y ordenar** en una lógica que haga posible la cohesión de los hechos, la causalidad y demás elementos propios del Pensamiento Histórico. Además sólo a partir de la comprensión de los hechos en su devenir, podrá la persona participar, actuar o intervenir y en esa medida **proponer y argumentar** ante situaciones del presente.

La construcción del Pensamiento Histórico se da por medio de la representación mental que se hace del mismo, a través de distintas imágenes que transmite la propia realidad y la comprensión de cómo esos hechos han tenido lugar, una vez se retiene la imagen, ésta se puede **imitar (representar) y reestructurar, reelaborar o resignificar**. Es aquí donde se sientan las bases para la imaginación y la creación.

Ahora bien, para el desarrollo de estos procesos de pensamiento se requiere igualmente de la comprensión multidimensional del campo, de las múltiples interacciones al interior de éste, así como de las relaciones que guarda con otros campos. Sin ánimo de hacer reduccionismos, ni tampoco de atribuirle a lo narrativo todo el peso de la construcción humana o de los productos culturales, sino más entendiendo que comparte con otras categorías lo que aquí se ha entendido por imitación, sería importante vislumbrar en cada creación su condición narrativa.

¹⁶⁵ Palacios J. (et al) *Desarrollo Psicológico y Educación II, Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza, 1998. El texto recoge una serie de artículos que permiten comprender las distintas tendencias o corrientes sobre el desarrollo del aprendizaje. Dentro de las perspectivas se cuentan las teorías de cognición social cuyos principales representantes son Selman R. y Kohlberg L., también las teorías culturales-contextuales en las que se incluye el mismo Bruner J., ya citado, y el psicólogo ruso Lev Vygotski.

¹⁶⁶ Rorty R. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra, 1983 p. 13. La revisión y reflexión sobre este autor fue inicialmente sugerida por el profesor Juan Patricio Rolón del Colegio Alfredo Iriarte.



Entonces, las creaciones (imitaciones) a nivel científico, tecnológico, filosófico, artístico, político, entre otras, son narraciones en sí mismas, y hay Pensamiento Histórico subyacente en cada una de ellas, una relación de causalidad (¿por qué está presente? ¿qué ocurrió para haber llegado a este?), además de una noción espacio-temporal (¿cuándo y dónde ocurrió?).

Al respecto, cabe destacar, por ejemplo: “El tiempo se hace tiempo humano cuando se articula como narración y narración significa plenamente cuando es condición de la existencia temporal”.¹⁶⁷ De aquí se deriva igualmente que los eventos o sucesos narrados ocurren no sólo en un momento dado sino en un lugar determinado real o ficticio, mental o geográfico.

Adicionalmente, en lo que respecta de manera exclusiva al discurso histórico y específicamente dentro del ámbito teórico y conceptual, vale la pena considerar apreciaciones como la que sigue:

“(…) Marx, Durkheim, Weber y Simmel supieron narrar una buena historia: sobre la religión y el alba del capitalismo (Weber, 1976); sobre la división del trabajo y sus consecuencias (Durkheim, 1964); sobre el surgimiento y final auto-destrucción del capitalismo (Marx, 1976); sobre las consecuencias individuantes de una filosofía del dinero (Simmel, 1900). (...) Todos fueron grandes maestros de la narración. En realidad, el eje de cada una de sus teorías era una estructura narrativa en la que una idea central sobre el capitalismo, la diferenciación, el protestantismo, el individualismo, desempeñaba un rol heroico ambivalente”.¹⁶⁸

Lo anterior nos introduce al tema de las relaciones que mantiene la narración con otras categorías como la económica y la política. Quien narra hace parte de ese conglomerado social y la distancia que toma de lo observado se apoya en las referencias que hace de otras autoridades académicas que igualmente produjeron “su versión” en el marco de un contexto sociocultural particular.

Adicionalmente está el control social que se ejerce a través de lo que podrían llamarse “relatos oficiales” por medio de los cuales se soportan y erigen las instituciones políticas, los modelos económicos, los modelos de gobierno y demás, impidiendo que los relatos de las minorías (los contruidos desde abajo) se validen como una opción para elaborar nuevas formas de ver y comprender el mundo. La historia es finalmente un lenguaje de poder, pensar históricamente cuestiona ese poder.

No obstante, sobre este último aspecto es interesante vislumbrar cómo la narración se erige también como una posibilidad de cuestionar las formas tradicionales de producción de conocimiento y a la vez cuestiona¹⁶⁹ el conocimiento mismo hasta hoy presente (su verdad). A través de “pequeños relatos” se desafía entonces de manera constante la estabilidad del conocimiento recibido.

El enfoque de la narrativa opera en dos niveles: es a la vez un fenómeno de comunicación que justifica la reflexión intelectual y representa una orientación particular con relación al estudio de los fenómenos sociales. “En el marco epistemológico, el concepto de narrativa surgió como una forma de impugnar las premisas fundacionales en las que se apoya la mayor parte de producción del conocimiento (...) la ciencia no consiste en

¹⁶⁷ Contursi M. & Ferro F., Op. Cit. p. 57.

¹⁶⁸ Mumby Dennis (comp.) Narrativa y control social: perspectivas críticas. Buenos Aires, Amorrortu, 1997 p. 29 La cursiva es nuestra.

¹⁶⁹ Recordemos históricamente: inquirir, investigar, cuestionar, preguntar, juzgar.

un simple cuerpo neutral de pretensiones de conocimiento sobre el mundo sino que más bien ‘produce un discurso de legitimación con respecto a su propio estatuto, un discurso llamado filosofía’¹⁷⁰

Mumby insiste en señalar la dificultad de los enunciados universales acerca de la condición humana, pues ni investigadores ni teóricos son observadores neutrales y desapasionados de la conducta, siempre están profundamente implicados en la construcción de los relatos que se encargan de echar luz sobre la realidad social en la que vivimos.

En últimas, el problema del control está íntimamente ligado a la cuestión social, en la medida en que lo social y lo político son fundamentalmente interdependientes. La construcción de un sentido no ocurre en un vacío político, sino que más bien es un producto de las distintas constelaciones de intereses políticos y de poder que constituyen las relaciones entre los diferentes grupos sociales. Este control no se ejerce a través de medios directos y coercitivos, sino de la construcción discursiva de una cultura del lugar de trabajo que mantiene y reproduce el sistema dominante de las relaciones de poder.

En este aspecto, “la construcción de la realidad social no es espontánea y consensual, sino que es el producto de complejas relaciones entre *narrativa, poder y cultura*. Las relaciones entre actores sociales en los escenarios institucionales son entonces tan políticas como sociales... la construcción social de la realidad incluye una lucha entre las distintas maneras de ‘fijar’ sentidos. Como tal, la construcción social de un sentido es inevitablemente un proceso político”.¹⁷¹

A través de la narración explicamos nuestras propias acciones y los sucesos que ocurren a nuestro alrededor principalmente bajo la forma de relato. También somos receptores de relatos que vinculan nuestra propia sensibilidad con la sensación de los demás en el mundo social que nos rodea. Así proyectamos nuestras vidas en el tiempo e incluso más allá de este.

2.4. Categoría relacional

Nuestro mundo social, además de existir a través del tiempo y de ser localizable en un espacio, es también un constructo simbólico. Esto implica que los niños y los seres humanos en general, atribuimos significados a los elementos, fenómenos y procesos que componen nuestro universo y que los organizamos en una red semántica que la cultura alimenta y sostiene a través del tiempo. El poder de lo simbólico radica en que participa en la construcción de lo real estableciendo diversas relaciones que dan orden a lo que conocemos.

Bajo este mundo de símbolos y relaciones que construimos como individuos subyacen los imaginarios sociales, es decir, los significados que construyen los colectivos y que se reflejan en las costumbres, las creencias, las normas, las narraciones que recibimos y producimos,¹⁷² las prácticas sociales, entre otros. En ellos se conservan elementos del pasado que la cultura dominante consolida, pero también se van incorporando nuevos símbolos

¹⁷⁰ Mumby citando a Lyotard (1984) Op. Cit. p. 15.

¹⁷¹ Mumby D. Op. Cit. p. 18.

¹⁷² El lenguaje, como principal forma que usamos los seres humanos para dotar de significado a la realidad y apropiarnos de ella cuando damos denominaciones a nuestro entorno, es fundamental en el pensamiento relacional. Esa captación y apreciación del significado se lleva a cabo según la forma o el orden lógico que se le da a los símbolos de manera particular en cada cultura. Es aquí donde evidenciamos la operación del pensamiento narrativo como una forma de expresión que le permite al ser humano hacer y comprender representaciones de sí mismo y de su realidad. Somos producto de un orden cultural que por ende nos entrega en el lenguaje la información y las herramientas que requerimos para comprenderlo.



que se construyen en el presente y que dan origen a nuevas formas de ver el mundo.

Es un proceso continuo, profundo y complejo en el que se puede identificar un pensamiento relacional a partir del cual se construye un entramado de significados que vinculan el pasado con el presente, lo individual y lo colectivo. Este entramado da forma a lo que se conoce como cultura, componente que cohesiona las categorías de pensamiento espacial, político, económico, narrativo, que constituyen el Pensamiento Histórico, y se proyecta a los demás campos de conocimiento, en particular al de Comunicación, Arte y Expresión.

Una de las primeras formas de pensamiento relacional que establecemos parte de nosotros mismos, y ese dar cuenta de nosotros mismos se establece en relación con un “otro” en tanto ese otro da cuenta de lo que uno mismo es. Estamos hablando de formas de relación interpersonal y social que definen al sujeto en el ámbito social.

2.4.1. El pensamiento relacional, lo simbólico como proceso histórico para el ser humano

Para el ser humano el espacio simbólico se vive desde su presente, su cotidianidad. Utiliza los símbolos para lograr una comprensión dentro de su entorno social y en el proceso del desarrollo de su personalidad entiende que aquellos son una construcción histórica, una herencia de quienes le precedieron comenzando por su círculo familiar. Así, en el ambiente del colegio, durante los primeros años los niños se encuentran con una comunidad diferente a su familia y como tal, interiorizan nuevas reglas, valoraciones y relaciones.

La interacción constante sitúa al ser humano en un continuo establecimiento de relaciones

que le permiten adquirir cotidianamente un conocimiento del mundo. A medida que avanza la edad cronológica y cognitiva, la abstracción y complejización aumentan hasta configurar ese tejido de relaciones que llevan a la construcción de ideas, representaciones, gustos, tendencias y creencias que generalmente encuentran su expresión en el comportamiento.

Adicionalmente, el reconocimiento que se da a través de la relación entre pares y la interacción social va incorporando al individuo en relaciones y formas de organización social más amplias. En estas formas de organización los individuos establecen relaciones respecto a un colectivo y van siendo *reconocidos* al interior del mismo por los miembros que componen el grupo. A su vez, esto traza relaciones más extensas, pues conlleva a que el individuo se *diferencie* como miembro de un colectivo, es decir, que se distinga frente a otros grupos, ya sea que se trate de indígenas, campesinos, obreros, entre otros. Se trata de un proceso de incorporación cultural en el cual se desarrollan procesos identitarios individuales y colectivos que son complejos y a veces contradictorios, pues la identidad no se define de una manera unívoca, no es estática, y la incorporación de los individuos es contingente.

Esto lleva a considerar un pensamiento relacional entendido como el proceso a través del cual los sujetos y los colectivos constituyen, crean, adoptan —de manera consciente o inconsciente— ejes de conexión o desvinculación social sustentados en su orden cultural.

En la perspectiva del Pensamiento Histórico, esto implica que lo relacional participa en el proceso de autoreferenciación del individuo, pero también que posibilita procesos de descentramiento a partir del reconocimiento de la diferencia que se refleja en la existencia de una realidad multi-identitaria.

En este contexto, vale la pena recordar que el reconocimiento de identidades colectivas - abordado de manera especial desde los estudios subalternos y los estudios culturales- supone procesos de descentramiento necesarios actualmente en la comprensión del mundo social.

Al ser un componente de cohesión entre las demás categorías, el pensamiento relacional también participa de la comprensión de la multicausalidad al construir explicaciones. De manera ampliada, lo relacional participa de otras esferas de conocimiento para constituir lo que se conoce como pensamiento complejo.

Desde aquí puede vislumbrarse cómo a lo relacional le es propio una doble naturaleza epistemológica y cognitiva, pues por un lado, es una categoría del Pensamiento Histórico que se realiza en la cultura, y por otro es un proceso cognitivo que permite una percepción global y articulada del mundo.

2.4.2. El ser humano y su entorno: una realidad relacional

Al acercarnos a comprender la concepción del mundo de las sociedades en el tiempo, encontramos que la relación ocupa un papel central ya que lo relacional es un rasgo de toda la realidad. “El ser es relación” y lo es además en diferentes dominios: físicos, biológicos y sociales.

En esta perspectiva, cada disciplina establece una forma válida entre comunidades académicas, científicas, y la sociedad en general, de conocer la realidad y las relaciones que la componen. En el extenso mar de saberes que esto implica, existe el problema frecuente de la fragmentación, con las consecuencias cada vez más graves de la incapacidad de articularlos entre sí. Por esta razón se hace necesario

pensar en lograr una visión en conjunto y contextualizada de lo que se conoce.

Los profesores especialistas en ciencias naturales Adolfo Llanos y Carlos Llanos en su texto sobre didáctica relacional afirman: “Si queremos comprender con claridad un objeto y/o fenómeno, pensamos que el proceso mental de relación es la operación intelectual de mayor relevancia, o mejor el concepto puro del entendimiento para avanzar en el desarrollo del pensamiento cognoscitivo que está dirigido a la búsqueda de lo nuevo (construir futuro)”.¹⁷³

De una u otra forma lo relacional en su propósito de lograr comprender y explicar el mundo de una manera más completa, pero también, al mismo tiempo, más real desemboca en una apertura de los saberes disciplinares. Así, lo relacional implica a su vez la interdisciplinariedad, en la medida en que esas zonas de encuentro entre los saberes, que algunos autores¹⁷⁴ han llamado zonas de intersección o zonas híbridas, son los espacios más fértiles para hallar formas de interpretar, comprender y explicar de manera holística el devenir del mundo social. Se trata de ir más allá de las disciplinas sin prescindir de ellas.

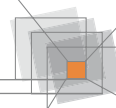
2.4.3. Lo relacional y la complejidad

Edgar Morin llama la atención sobre “la consideración de que la aptitud para contextualizar e integrar es una cualidad fundamental del pensamiento humano que hay que desarrollar antes que atrofiar”.¹⁷⁵ Su llamado a

¹⁷³ Llanos Cevallos Adolfo León y Llanos Cevallos Luis Carlos. *Didáctica relacional. Línea de investigación para la enseñanza-aprendizaje y educación de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental*. Pereira, Editorial Papiro, 2003 p. 8.

¹⁷⁴ Véase Dogan M. Phare R. *Las nuevas ciencias sociales: la marginalidad creador*. México, Grijalbo, 1993

¹⁷⁵ Morin E. Op. Cit. p. 16.



construir una visión vinculante y contextual conlleva a un cambio en el modo de pensar, cimentado en una visión de conjunto, en el que el aprendizaje vincula la unidad con la diversidad y da paso a un conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos y complejidades.

Este proceso articulador de saberes, es denominado por Morin, “pensamiento complejo”. De esta forma se establecen diferencias entre el pensamiento lineal y no lineal, el primero se define desde una lógica que selecciona, separa, cuantifica y especializa; en tanto el pensamiento no lineal, que se mueve en la lógica relacional, vincula, integra, valora, conecta y contextualiza.

También nuestra forma de conocer deconstruye, desune, esto trae consigo la necesidad cognitiva de “poner en su contexto un conocimiento particular y situarlo respecto de un conjunto”.¹⁷⁶ En otras palabras es necesario desarrollar el pensamiento relacional que hace conjunción de los componentes y procesos que conforman las partes del todo. Es en los mismos términos que Morin afirma: “Por consiguiente, el desarrollo de la aptitud para contextualizar y totalizar los saberes se convierte en un imperativo de la educación”.¹⁷⁷

En términos de Joaquim Prats y Joan Santacana, “la unidad de la realidad social se estudia desde la diversidad de las disciplinas concretas sin menoscabar la primera. La unidad está en el objeto y la diversidad en los enfoques, en los puntos de vista”.¹⁷⁸

Así, se trata de entender un todo a través de sus partes de manera relacional, articu-

lando de una manera fecunda las disciplinas, más específicamente viendo el todo como el contexto de las partes, sin separar lo uno de lo otro, cuidando de no caer nuevamente en la fragmentación.

Esta visión tiene como fin avanzar hacia una nueva forma de pensar que trata de vincular y distinguir sin desunir; superando las dicotomías de los enfoques de las disciplinas del saber, para optar por un aprendizaje relacional desde el campo de Pensamiento Histórico, dentro de lo que se ha denominado complejidad, considerado como inacabado, en construcción y construible; constituyéndose como una ruptura con formas de conocer simplificables y fragmentadoras.¹⁷⁹

Como se ha mostrado, lo relacional implica conectar varias disciplinas y no se escapa de la complejidad, coincide en una búsqueda de una transformación del pensamiento que trasciende los límites de las disciplinas o a la especialización de los saberes, sin implicar su desaparición.

Se afirma entonces que en el campo de Pensamiento Histórico lo relacional propende a “la unificación de la realidad social, contraria a la concepción parcelaria de fragmentación y escisión de los conocimientos que no se ocupa de la totalidad inicial; en tanto que en el pensamiento relacional se encuentra la noción de totalidad donde la realidad no entra a jugar separada y objetivamente de nuestro propio conocimiento, no se habla entonces de partes subordinadas sino desde procesos y red de relaciones”¹⁸⁰ donde se encuentran en con-

¹⁷⁶ Ibid. p. 27.

¹⁷⁷ Ibid.

¹⁷⁸ Prats Joaquim y Santacana Joan. Enseñar historia y geografía, principios básicos. Disponible en formato electrónico en: www.ub.es/histodidactica.

¹⁷⁹ Ver: Artaza Naira. Complejidad y pensamiento social. Abril- 01-2005. Disponible en formato electrónico en: www.komplezblog.blogspot.com

¹⁸⁰ Malpartida, Alejandro Lo obvio deber se explicado: la concepción relacional. Corporation Sínteys. Revista de complejidad ciencia y estética. En: www.sintheys.cl. p. 7-11.

junción todas las categorías de pensamiento propuestas por el campo.

Por esta razón, en el campo de Pensamiento Histórico todas las categorías deben tener autoconvergencia, es decir deben relacionarse al interior de ellas mismas, pero también converger alrededor de las demás categorías. Se trata de una comunicación en la que el tiempo, el espacio, la narración, lo político y lo económico, en su interdependencia, se relacionan y se realizan esencialmente a través de la cultura. Es por ello que en el campo de Pensamiento Histórico, lo relacional, que implica las categorías del campo, se realiza también en lo cultural.

En términos del antropólogo estructuralista británico Edmund Leach, al hablar de la “semántica de las formas culturales” la lógica de la conexión de los símbolos es el andamiaje utilizado por el ser humano para lograr una comprensión dentro de su entorno social. Su tesis es: “La cultura comunica; la misma interconexión compleja de los acontecimientos culturales transmite información a quienes participan en estos acontecimientos”,¹⁸¹ confirmando la perspectiva relacional de la cultura en los diferentes órdenes de la vida social.

2.5. Categoría política

“Para vivir, empero, no hay que olvidar las cicatrices, allí donde la piel perdió su sensibilidad. No recuperaremos lo perdido, pero podemos recordarlo. Los escritos son un ejercicio de memoria: memoria política”.¹⁸²

Lo político, como una de las categorías que define el campo de Pensamiento Histórico, no puede asumirse como el momento en que se relata la conformación de los estados-nacionales, la enumeración de los diferentes regímenes políticos o la explicación ‘ahistórica’ de las distintas formas de gobierno. *Desde el campo de Pensamiento Histórico* se propone la categoría política como proyecto cultural colectivo, donde se contempla la realidad como un complejo de relaciones históricas.

En la enseñanza de Sociales ha sido una constante trabajar el componente político desde una visión de la ciencia política, por lo tanto el objetivo ha sido el estudio sistemático del gobierno en su sentido más amplio, abarcando el análisis, el origen y las tipologías de los regímenes políticos, su estructura, funciones e instituciones y tratando tangencialmente las interacciones entre grupos e individuos, ubicando los regímenes políticos en un espacio y tiempo pero sin detenerse en el devenir de los mismos.

Retomando algunas corrientes teóricas, como la de Max Weber, quien desconoció el proceso histórico por la imposibilidad de analizarlo objetivamente como se pretendía desde la visión científica de inicios del siglo XX, la política fue tomada como una lucha, una cuestión de guerra y violencia en donde “los partidos políticos y el Estado constituían las formas esenciales de poder”.¹⁸³ Desde esta óptica, el político buscaba el poder, luchaba por ser líder potenciando sus capacidades carismáticas y cuya meta era conseguir seguidores o aliados. Si bien la democracia era un objetivo a alcanzar, su fin era salvaguardar la libertad individual.¹⁸⁴

¹⁸¹ Leach Edmund. Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos. Madrid, Siglo XXI, 1985.

¹⁸² Lechner Norbert. Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política. México, FCE, 1995 p. 10.

¹⁸³ Cárdenas Rivera Miguel Ángel (Coord.). *Modernidad y sociedad política en Colombia*. Santa fe de Bogotá, FESCOL, IEPRI, 2001 p. 70.

¹⁸⁴ Weber M. *Escritos políticos*. Edición de Joaquín Abellán, Madrid, El libro de Bolsillo, Alianza Editorial, 1991.



A esta visión se le puede sumar la de Maurice Duverger en la misma línea de asumir la política como combate y encuentro de fuerzas, donde se impone la que logre derrocar al adversario.

Para Norberto Bobbio la sociedad política “es la forma más intensa y vinculadora de organización de la vida colectiva”,¹⁸⁵ aclarando que existen diferentes formas de organización política según los lugares y tiempos, posibilitando dos maneras de acercarse a ella: la conceptual y la histórica.

Con respecto a la histórica explica: “Las diversas formas de organización política no constituyen únicamente distintas formas de organizar la vida política de un grupo social, sino también son momentos o estadios diferentes y sucesivos del proceso histórico”,¹⁸⁶ esto resulta importante porque sitúa la política desde una perspectiva del devenir y no como un aspecto abstracto, absoluto y universal.

Una de las propuestas más interesantes para abordar la política la ofreció Antonio Gramsci, pensador italiano del siglo XX, para quien la política era acción permanente, buscaba modificar la realidad, a través de ella se “expresa la concepción del mundo, el sentido de cada uno de nosotros, hombres concretos en circunstancias determinadas...”¹⁸⁷, yendo más allá del reduccionismo mecanicista y el idealismo trascendental que habían imperado en la filosofía política.

Gramsci hizo una lectura de la política desde la intersección e interpelación entre el pensamiento y la historia, entre la vida y la cultura, porque para él era evidente que en “la

política está la sustancia de la historia”,¹⁸⁸ así era importante tomarse en serio el principio socrático de “conócete a ti mismo” porque era una forma de poder sobre cada uno, sabiendo que hacemos parte de un conjunto social que trabaja y ha trabajado para la continua superación tanto individual como colectiva.

Además, para Gramsci no existe una naturaleza humana abstracta, fija e inmutable sino que es “el conjunto de condiciones sociales históricamente determinadas, es decir históricamente verificable dentro de ciertos límites...por lo tanto la ciencia política debe concebirse en su contenido concreto, como un organismo en desarrollo”.¹⁸⁹

Es claro que desde la óptica gramsciana, la política no puede asumirse como un aspecto separado ni de la época en que se desarrolla ni de la sociedad donde se produce; es necesario establecer contactos y explicar relaciones para comprender las dinámicas en que se desenvuelve la vida del ser humano.

Desde otro enfoque, lo importante en la política es el marco institucional, en el cual, la unidad de análisis es el “conjunto de normas, reglas y tradiciones que existen en las distintas organizaciones que conforman el sistema político”,¹⁹⁰ constituyéndose como objetivo de los estudios políticos “el análisis de los mecanismos de formación del consenso y la creación de metas colectivas en la sociedad”.¹⁹¹ Sin embargo, se deja de lado el análisis de por qué son necesarias algunos tipos de organizaciones en determinadas sociedades y en ciertas

¹⁸⁵ Bobbio Norberto. *La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político*. México, FCE, 1987 p. 7.

¹⁸⁶ *Ibíd.* p. 13.

¹⁸⁷ Gramsci A. *Notas sobre Maquiavelo, sobre Política y sobre el Estado Moderno*. México, Juan Pablos Editor, 1975 p. 7

¹⁸⁸ *Ibíd.* p. 8.

¹⁸⁹ *Ibíd.* p. 31.

¹⁹⁰ March James y Johan Olsen. *El redescubrimiento de las instituciones, la base organizativa de la política*. Colegio Nacional de Ciencia Política y Administración Pública. México, Universidad Autónoma de Sinaloa y FCE, 1997 p. 10.

¹⁹¹ *Ibíd.* p. 9.

épocas, creándose la impresión de que la actividad política *per se* busca el bien común.

Desde una mirada latinoamericana contemporánea, se encuentra el planteamiento de Norbert Lechner para quien la política no debe asumirse como un “discurso sobre los sujetos, sino como reflexión de los sujetos sobre su constitución”,¹⁹² acercándonos a un análisis de las subjetividades en la política.

Así, la política tiene que ver con los miedos, los temores, con nuestra capacidad de imaginar, con “hacer visible lo colectivo, reconstruyendo contextos, relacionando creencias e instituciones, vinculando imágenes y cálculos, expresiones simbólicas y acciones instrumentales”.¹⁹³

Para Lechner es fundamental una resignificación de la política, renunciando a posiciones teleológicas, apocalípticas, mesiánicas para orientar la utopía como “referente por medio del cual concebimos lo real y determinamos lo posible”,¹⁹⁴ apartándonos de la meta ideal y de la fuerza de lo necesario que debilitan nuestra capacidad político-cultural de redefinir lo posible y, con mayor razón, lo deseable.

La pregunta que surge después de este breve recuento sobre el significado de la política es: ¿cómo resignificar la política en una sociedad donde la desigualdad económica, política, el olvido y la exclusión imposibilitan el reconocimiento recíproco?

En Colombia la política se ha movido históricamente guiada por una lógica maniquea y excluyente, en la cual se desconoce al otro como interlocutor legítimo, apuntando a su

aniquilamiento, haciendo virar los conflictos hacia la guerra, donde la vida de unos depende de la muerte de otros.

En el país se ha tomado la lucha por el poder como una confrontación por el monopolio de la fuerza, donde el político es solo dirigente y busca conservar un orden, proteger un equilibrio, evitar toda contaminación de ideas opuestas para “asegurar una unidad jerárquica que otorgue a cada cual su lugar ‘natural’”.¹⁹⁵

Si la política continúa ligada al dominio de grupos, al control de poderes, al usufructo del presupuesto, al disfrute de los privilegios, al manejo de campañas electorales, al engaño, a la guerra como única vía para la alcanzar la tan manipulada paz, en fin... si se continúa por el camino del desconocimiento y la falta de memoria política, será imposible construir un proyecto cultural, en el cual la construcción de un horizonte colectivo permita la vida en común.

Vivimos en una fragmentación no sólo de la realidad y del pensamiento, sino de nosotros mismos, atrapados en el miedo no solo a la miseria o a la muerte, sino también y probablemente ante todo “...a una vida sin sentido, despojada de raíces, desprovista de futuro...”.¹⁹⁶

En Colombia la gente se refugia en las pasiones, los fanatismos, la euforia inmediata, el dolor intenso y el olvido obligado, anulándose el sentido crítico sobre la realidad que se muestra como producto de “fuerzas desconocidas”.

Los huérfanos, los desplazados, los olvidados, los desaparecidos, los masacrados se convierten en indignaciones momentáneas,

¹⁹² Lechner N. *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Madrid, Siglo XXI, 1986 p. 43.

¹⁹³ Lechner N. *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. México, FCE. 1995 p. 12.

¹⁹⁴ *Ibid.* p. 35.

¹⁹⁵ *Ibid.* p. 92.

¹⁹⁶ Norbert Lechner, Op. Cit. p. 89.



porque de todas formas se acicala el orgullo con la publicidad que “Colombia es bella” y posee talentos que se exportan y se reconocen en el exterior.

Es preciso apartarnos de las ideas políticas weberianas y acercarnos a los planteamientos de la resignificación de la política, asumiéndola como proyecto cultural colectivo, como un asunto no de pasiones sino de pensamientos reflexivos y críticos, como una posibilidad de elaborar un orden democrático, sabiendo que “una cultura democrática es el resultado de un proceso histórico”,¹⁹⁷ es decir donde se haya dado una reparación material y simbólica por las injusticias sufridas y los dolores reprimidos, haciendo presente “un pasado superado”.

Esta resignificación de la política no le es ajena al contexto escolar, porque si bien la Ley General de Educación permitió la conformación de un gobierno escolar basado en la participación, la realidad que se vive, en algunas instituciones educativas, está aún lejos de asumir este reto.

Los estamentos escolares se tornan más representativos que participativos y sirven para reproducir los vicios de la política nacional. Los personeros o los diferentes representantes estudiantiles asumen su cargo como funcionarios¹⁹⁸, es decir no desarrollan dotes de mando, no tienen independencia política, solo cumplen con representar a sus compañeros en los eventos que se les encomiendan.

En términos de Gramsci, los representantes estudiantiles serían los diplomáticos¹⁹⁹ que

dirigen su actividad sin ninguna perspectiva de construir un proyecto alternativo de sociedad, se mueven en una realidad efectiva que se les hace perenne e imposible de transformar.

Es necesario darle sentido y vida al gobierno escolar, no es posible dejar sumergir la actividad política de las instituciones educativas en la desidia, la apatía, el escepticismo porque se parte que lo importante es el hoy, cayendo en un presentismo que despoja a los miembros de la comunidad de su posibilidad de actuar con miras a incidir en el futuro.

Es cierto que los niños, los adolescentes y los jóvenes de Colombia viven en un continuo ambiente de desesperanza, pero se hace imperioso ofrecerles la posibilidad de sentirse y verse como actores activos en la construcción de un orden democrático diferente al que se ha erigido e institucionalizado en el país e incluso en el mundo escolar.

Para que esto sea viable, es indispensable repensar la utopía como posibilidad que se sueña pero también se construye, que requiere de compromiso, de exponerse al otro, de ser políticos en el sentido de aquellos que desean crear, ser suscitadores de cambios, seres humanos de acción y no sólo de reacción, con perspectiva de un mundo diferente, sabiendo que para ello se requiere analizar la realidad efectiva, vista no como un proceso eterno e inmutable sino como “una relación de fuerzas (diríamos de posibilidades) en continuo cambio y movimiento”.²⁰⁰

Al resignificar la política, es conveniente no perder de vista las relaciones que ella guarda con la ética, porque al desear cimentar un proyecto cultural colectivo, se tiene en cuenta el propósito del otro, se establecen los fines y compromisos mutuos, se reconstruye el prin-

¹⁹⁷ Ibid. p. 141

¹⁹⁸ Weber planteó que había una diferencia entre el funcionario (abunda en los sistemas burocráticos) y el político. El primero se complace en cumplir lo ordenado, vive de la política mientras el segundo lucha por la conquista del poder e imponer su liderazgo y vive para la política.

¹⁹⁹ Gramsci A. Op. Cit. p. 60.

²⁰⁰ Ibid. p. 64.

cipio de la intersubjetividad crítica y se sugiere la propuesta de una perspectiva histórica.

Las instituciones escolares al comprometerse con el desarrollo de un Pensamiento Histórico, deberían asumir el compromiso de “...imaginar, reconstruir y reconceptualizar la historia (como Pensamiento Histórico) en sus nuevos desafíos en relación con el poder, la vida cotidiana, el impacto de la tecnología, la revolución de la información, la subjetividad, la economía, el saber y las culturas”.²⁰¹

Por ello, en el campo de Pensamiento Histórico, la política es parte integrante y dinamizadora de los procesos de las sociedades humanas en un devenir que se presenta como reconocimiento de secuencias y relaciones espacio-temporales, a fin de comprender y transformar las dinámicas sociales como productos holísticos y por ende históricos que son.

La política, al ser reconceptualizada, contempla unos elementos que la determinan y la condicionan a la vez, aquí no se habla de gobierno, sistemas políticos o partidos; más bien de aspectos como el poder, el conflicto, la acción y la intersubjetividad que permiten percibir lo político como una visión del mundo y de la vida en constante desarrollo.

El *poder* se relaciona directamente con el liderazgo que puede adquirir una persona o un grupo social en un contexto determinado, para lo cual es importante potenciar la capacidad de organización, de construcción y de perspectiva en cada ser humano.

El *conflicto*, por su parte, está conectado con la capacidad de decisión en determinadas circunstancias, donde se debe contemplar la diversidad propia de las sociedades, el diálogo

como forma de reconocimiento que lleva al respeto y el consenso que permite fomentar la solidaridad; así el conflicto se torna constructivo y no destructivo.

La *acción* como componente de lo político, se hace fundamental porque se reta a asumir la teoría y la práctica, lo ideal y real como momentos de una misma realidad, es decir se propone la transformación de las condiciones de la realidad a partir de su relación dialéctica con el pensamiento.

La *intersubjetividad* tiene que ver con la lógica afectiva y simbólica de toda comunidad humana, así los miedos, los sueños, la confianza, la utopía, entendida como posibilidad, entran a contemplarse para comprender que lo político no sólo es resultado de hechos concretos, sino también de elementos intrínsecos a la condición humana y que deben mirarse para entender el poder, el conflicto y las acciones que presenta el devenir histórico de las sociedades.

En este aspecto, es importante recordar la *acción comunicativa* propuesta por Jürgen Habermas, en la cual se propone dejar atrás la razón fonológica, la filosofía de la conciencia y pasar a la razón dialogal, a una ética discursiva donde “...es necesario, a partir de la comprensión, adelantar un proceso de argumentación, de análisis de razones y motivos que subyacen y fundamentan los puntos de vista del otro y también los propios”.²⁰²

Así no se trata de escindir lo que está compacto, buscamos acercarnos a la complejidad que es inherente a la realidad, sabiendo que “...el conocimiento progresa principalmente no por la sofisticación, formalización y abs-

²⁰¹ Gantiva Silva Jorge. “La refundación de la política” en Modernidad y Sociedad Política en Colombia. Coordinador Eduardo Cárdenas Rivera, Santa fe de Bogotá, FESCOL, IEPRI, 1993 p. 73 El paréntesis es nuestro.

²⁰² Hoyos Vásquez G. y Vargas Guillén G. *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. Santafé de Bogotá, ICFES y ASCUN, 1997 p. 211



tracción sino por la capacidad de contextualizar y totalizar”.²⁰³

De otra parte, el *Pensamiento Histórico* se estructura a partir de las categorías y ellas no pueden ser asumidas como partes aisladas, sino como unidades esenciales al campo, que están interrelacionadas y constituyen un tejido interdependiente en el funcionamiento y análisis de lo social.

Precisamente, la categoría *política* se relaciona con la *temporal* cuando se contemplan los cambios o continuidades que presentan las formas de resolver los conflictos o ejercer el poder; con la *espacial*, al momento de concebir el espacio como el escenario de las luchas sociales, reflejando la organización impuesta o consensuada de una sociedad; con la *económica*, al ser el motor de las sociedades modernas, con la apropiación o distribución de la riqueza, la inversión, al guiar las decisiones y acciones de las personas; con la *narrativa* porque el discurso también es una forma de crear o manifestar poder y con la *relacional* porque permite asumir la política como un sistema complejo de interconexiones, por una parte entre los aspectos que la componen y con los demás referentes de la realidad social.

El *campo de Pensamiento Histórico*, al proponerse como una forma de pensar procesual y holística, invita a tomar la categoría política como una parte dinamizadora del conjunto social en devenir, posibilitando la construcción de una sociedad humana crítica que permita tener memoria política.

2.6. Categoría económica

En esta propuesta se parte de la idea de que el niño y el joven son sujetos de derechos

económicos, dada la relación existente entre el desarrollo de la educación como expresión de los avances en materia económica, de desarrollo social y cultural. Los jóvenes y los niños crecen y se desarrollan en una cultura y contexto social que incluyen elementos económicos a partir de los cuales los estudiantes construyen actitudes, condiciones y atribuciones significativas denominadas representaciones,²⁰⁴ ideas y valores²⁰⁵ a partir de las cuales surgen actitudes y facultades que le sirven para interactuar con sistemas y estructuras económicas. Muchas veces esta construcción se codifica de manera intuitiva, pues la escuela no siempre aborda elementos de producción, distribución y consumo en forma procesual e interrelacionada en tiempos y espacios.

De esta forma desde el primer ciclo de educación y a lo largo del proceso educativo, se deben construir o crear las condiciones para el ingreso del estudiante al pensamiento y a la vida económica como parte de su estructuración social y cultural. El acceso del niño al mundo económico, así como a la lectura, la escritura, a la lengua y a los desarrollos de pensamiento, son procesos de construcción y negociación de sentidos, generados a partir de la interacción entre las personas y los diferentes lenguajes y textos culturales en que se encuentren. El niño es sujeto de pensamiento, en el momento en que en su ingreso al mundo del conocimiento, interactúa, se comunica y comprende.

²⁰³ Morin E. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma y reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2001 p. 15

²⁰⁴ Estas representaciones son entendidas como entidades que tienen dos funciones complementarias: El anclaje; donde lo no familiar o remoto es asimilado dentro de las categorías de la cognición cotidiana y la objetivación; que hace que las representaciones Sociales se proyecten en su mundo, de modo tal que lo abstracto se convierta en concreto. Moscovici S. *La conciencia social y su historia*. En: *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, José Antonio Castorina Compilador. Barcelona, Gedisa, 2003 p. 19

²⁰⁵ Chartier R. *El Mundo como representación*. Barcelona, Gedisa, 1996 p. 23

Ahora bien los procesos y problemas económicos deben ser abordados en la escuela reconociendo su complejidad, es decir, interrelacionados con el espacio geográfico, en un proceso histórico, coherentes a la comprensión de los cambios tecnológicos y con las bases institucionales de las sociedades. No se puede desplegar pensamiento económico en forma aislada, sin contextos y procesos; los otros ámbitos de conocimiento social son imprescindibles para el desarrollo de Pensamiento Histórico. Estudiar en forma incomunicada la economía en el ámbito escolar conduce a formulaciones estériles y autoritarias que desligan la compleja realidad en que vivimos.

Esto implica que los profesores irremediablemente se enfoquen en dos frentes; el primero, abordar las relaciones entre lo político y lo espacial-temporal como proceso susceptible de compararse y ampliarse, desprendiéndose del enfoque particular (léase nacional) o aislado. Como se ha planteado en las demás categorías, estas no son unívocas, estáticas o lineales, por tanto deben afrontarse en conjunto, con movilidad y en forma dialógica. El segundo frente radica en lograr juzgar nuestra realidad desde una perspectiva crítica, y constructiva, para poder relacionarla con otros momentos y espacios diferentes sin caer en la anacronía (comparación entre dos culturas o procesos que deja de lado los lugares y/o el tiempo).

Respecto al primer frente es importante resaltar que los problemas económicos poseen una complejidad particular que implica la interrelación con una realidad multicausal, como lo plantea Danhof, “bastará un contacto con la realidad para reconocer que la economía también varía según la época y se redefine de acuerdo con el lugar. Tales redefiniciones ocurren dentro de las limitaciones en la tec-

nología, así como en sus cambios; dependen de los cambios en el conocimiento, y de la disponibilidad de recursos, de las instituciones que componen el sistema económico y de los juicios de valor que influyen en la producción y en el consumo”.²⁰⁶

De lo planteado se concluye que esta categoría no se limita en ningún momento a establecer las relaciones económicas únicamente, pues debe abordarse a partir de formas de organización política y de relación social, las estructuras del orden jurídico, que también están condicionadas por los procesos que cada sociedad ha desarrollado a través del tiempo, así como los patrones de desarrollo tecnológico, las limitaciones o posibilidades del espacio y la formación cultural de la sociedad.

En este punto es importante destacar, frente a lo político y lo relacional, lo señalado por J. Schumpeter: “El proceso social es un todo indivisible. La clasificación de un hecho como económico, involucra una abstracción –la primera de muchas– que se impone por las condiciones técnicas de la imitación mental de la realidad (...).

Así los hechos sociales resultan del comportamiento humano. Se caracterizan como hechos económicos a medida que el conjunto de los aspectos sociales que los envuelven va siendo en cierta forma encubierto por consideraciones o motivaciones de tipo económico. Estos necesariamente serán arrastrados a procesos que se consideran económicos, circunscritos al polinomio producción-distribución-gasto-acumulación. El *encubrimiento no será siempre parcial, a medida que cada uno de los aspectos de ese polinomio también involucra consideraciones o condiciones éticas, sociales y políticas, estará*

²⁰⁶ Danhof C. H. “Goal of economic life. New York, Harper y Brothers”, 1953. En: Introducción a la Economía. Paschoal R. José. Mexico, Industria Editorial Mexicana, 1985 p. 13



*además subordinado a un conjunto de normas jurídicas o de valores culturales...*²⁰⁷

Por último, la comparación histórica y la pregunta son fundamentales para la creación de un escenario que permita el desarrollo del pensamiento económico. La creación de interrogantes y la ubicación de los problemas económicos centrales de una sociedad, posibilitan trabajar en las relaciones de coyunturas o estructuras de tiempo separadas.

De esta forma se entiende la propuesta fundada en la complejidad que exige la implementación de un pensamiento que relacione tiempos y procesos en los contextos que posibilitaron solucionar problemas o incertidumbres de producción, distribución y consumo en el presente y a lo largo del tiempo. Esta posibilidad de relacionarlos es la capacidad de comprender en forma completa la sociedad, en su devenir hasta la posibilidad de creación y recreación.

2.6.1. La unión de caminos separados

La inclusión de lo económico en el currículo es reciente y se ha circunscrito solo a la educación media. En ese nivel ha presentando dificultades conceptuales y relacionales, ante todo, en el estudio y el análisis de los componentes, los procesos y los problemas económicos del país y su relación con los fenómenos políticos y militares a escala mundial. Por lo general se ha privilegiado la explicación de procesos y transformaciones económicas de países “dominantes” dejando de lado el estudio de los países latinoamericanos.

Esta polarización y al mismo tiempo desconocimiento ha conllevado a que los estudian-

tes apenas logren inferir de manera superficial algunas ideas, sin una concepción completa y articulada de los procesos amplios o cortos, sin conexión con otras realidades que se producen simultáneamente con componentes, estructuras y efectos diferentes.

La dificultad de interpretar y relacionar de forma crítica la dinámica de las estructuras económicas en diacronía²⁰⁸ y sincronía²⁰⁹, ha desperdiciado la oportunidad de desarrollar habilidades importantes en nuestros estudiantes como la relación, comparación y la construcción de una memoria comprensiva y compleja de los procesos económicos.

No se puede desconocer que los procesos económicos ocurren en diferentes lugares y de formas diversas, lo cual implica que, aunque existen componentes en común que sirven de referencia, su naturaleza no es completamente uniforme. Al abordar en forma estructurada y procesual elementos, fenómenos o problemas económicos, se posibilita llegar a explicaciones más matizadas y contextualizadas, y de paso derrumbar lugares comunes en los que la economía y la política se integran sin contextos amplios que incluyan procesos históricos en relación directa con lo social y cultural.

Esta categoría incluye las actividades expresadas en formas de producción y sus resultados económicos, así como las relaciones productivas de los seres humanos, la distribución en tiempos y espacios concretos, incluyendo las relaciones económicas internacionales, el desarrollo técnico y tecnológico y su influencia en toda la estructura social, cultural, ambiental y política, en todas las estratificaciones sociales

²⁰⁷ Schumpeter J. A. “The theory of economic development”. Oxford, Oxford University Press, 1978 p. 31-35

²⁰⁸ Desarrollo o sucesión de hechos a través del tiempo, que al ser analizados se pueden observar o comprender en forma procesual.

²⁰⁹ Es una coincidencia de hechos o fenómenos que se presentan en un mismo tiempo, es decir en forma simultánea.

y culturales que se desprenden de este ámbito y del consumo.

También es importante reconocer formulaciones teóricas relevantes, sus aportes, desventajas, aplicaciones y consecuencias en las sociedades a lo largo del tiempo. Es importante en esta categoría evidenciar cómo lo colectivo es fundamental en la configuración de diversos sistemas económicos en Colombia y en el mundo, y cómo dan lugar a formas de vida material en las que la distribución y el acceso a bienes y servicios definen las condiciones de vida de sus habitantes.

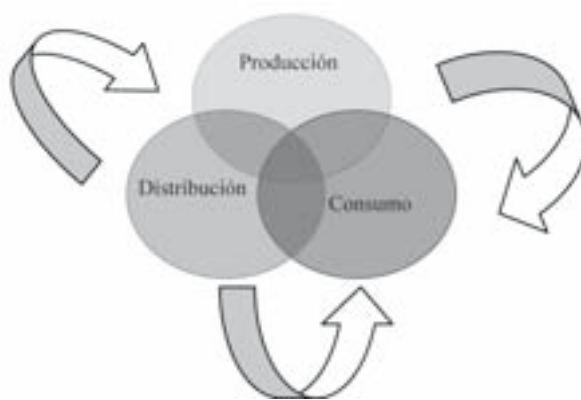
2.6.2. Lo económico en el ámbito escolar

Es fundamental tomar distancia de la idea de formar “pequeños economistas” en la escuela. En su lugar, es pertinente llevar a los niños a una comprensión en conjunto y contextualizada de dinámicas básicas del mundo económico en el que vive. Esto implica que no se trata únicamente de analizar problemas en el presente sino, como se ha venido enfatizando en el desarrollo del Pensamiento Histórico, comprender la interrelación de los distintos aspectos políticos, espaciales, culturales, temporales, que permiten y permitieron esas condiciones o problemas económicos, así como las implicaciones que han tenido o tuvieron para las sociedades. Esto hace posible una comprensión global y contextualizada de los procesos económicos en diferentes niveles, como se explicará para cada ciclo.

90

En esta perspectiva, los primeros componentes básicos de un sistema económico deben partir de que se trata de un sistema socio-cultural que se relaciona con la **producción** (entendida como la creación y elaboración de bienes y mercancías, un proceso económico básico por medio del cual el ser humano

crea riqueza), la **distribución** (vista como la repartición de la riqueza que se genera, pero también como el valor que se asigna y se paga a cada uno de los componentes que participan en la producción -el trabajo, la tierra, el capital-) y el **consumo** (referido a la forma en que se usan los bienes o servicios que brinda el proceso de producción para satisfacer las necesidades) o uso de bienes y servicios dentro de una sociedad determinada (ver gráfica 2.3).



Gráfica 2.3. Componentes básicos de un sistema económico.

Estas tres dimensiones no están unidas únicamente en forma que se produzcan determinaciones, sino que cada uno de ellas se interrelaciona con las demás.

Al desplegarse con mayor extensión y complejidad, lo económico seguramente conducirá a abordar otros componentes relacionados con procesos y problemas relativos al **gasto** (inversión de los ingresos) y la **acumulación** (excedente de ingresos que nos se destinan al consumo), pues se trata de un sistema integrado que hace que cada parte influya sobre las otras.

Al respecto resulta bastante dicente el planteamiento de los historiadores marxistas



británicos²¹⁰ en el sentido que la conciencia de un sujeto o de los sujetos permite la configuración de formas económicas, es decir, de la forma como se produce, cómo y a quién se distribuye, y cómo y en qué forma se consume. Así, la economía permite observar la relación existente entre los bienes, las personas y las estructuras.

Un aspecto importante es comprender que los desarrollos económicos se encuentran incrustados en el proceso social total y por tanto en el patrón cultural de las sociedades. Las relaciones sociales de producción son simultáneamente económicas, políticas, culturales y morales, y no pueden ser separadas desde “lo económico” únicamente dejando de lado toda la integración que permite ver el contexto en que se desarrollan y el sentido que conllevan para las diferentes clases o componentes sociales, como la dominación, derechos de propiedad y la apropiación. Ellos afirman que un modo de producción es un fenómeno social, una estructura continua de relaciones y formas sociales con diversos grados de distancia del proceso inmediato de producción y apropiación.²¹¹

2.6.3. Las escalas de análisis

Es fundamental tener presente dos escalas de análisis económico: el análisis micro-económico, que trata del comportamiento individual de los consumidores y productores y se utiliza para entender el funcionamiento general del sistema económico; y el análisis macro-económico, que se encarga de comprender y estudiar las actividades económicas, pero en cuanto a su magnitud global dirigida a examinar y definir las categorías generales del crecimiento y el equilibrio a nivel macro.

En el análisis micro-económico se pueden estudiar y comprender acciones de agentes económicos individuales, como los productores y los consumidores. También incluye la oferta, que permite entender la relación con la producción y el consumo, el estudio de los mercados y fenómenos como el monopolio y la competencia. Incluye además los procesos de producción, los pagos de salarios o remuneraciones correspondientes, y el reparto de utilidades.

El análisis macro-económico responde a aspectos amplios y globales de la sociedad, desde allí se pueden abordar problemas relacionados con la inflación, el crecimiento económico, el desempleo masivo coyuntural y/o estructural, los ingresos nacionales o globales, al consumo y demás agentes económicos en escala macro.²¹²

2.6.4. Las teorías

A lo largo de su devenir, el conocimiento y la comprensión de lo económico ha sido un proceso cambiante y dialéctico que opera en términos de acción y reacción. Así, desde los filósofos de la Grecia clásica que menospreciaban el hacer dinero, hasta el espíritu capitalista que impulsó su uso y el espíritu empresarial, se han tomado posturas distintas que han trascendido en la organización económica de diferentes colectivos permeando todos los ámbitos de la vida social. Esto indica que al abordar problemas, estructuras o procesos económicos a través del tiempo, es pertinente comprender elementos centrales de las ideas o teorías económicas del momento histórico al que se enfrenta, esto para vincular coherentemente la lógica interna de sus postulados con los elementos, relaciones, las cadenas

²¹⁰ Kaye H. J. Op.Cit. p. 215

²¹¹ Ibid.

²¹² Paschoal R. José. *Introducción a la Economía*. México, Editorial Harla, 1994 Versión en español tomada del portugués. p. 54-59

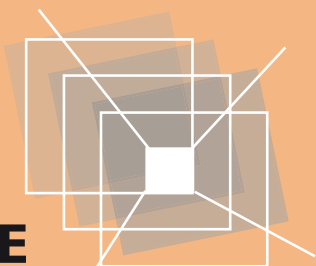
de acciones y reacciones económicas que se abordan.

2.6.5. Economía, desarrollo y vida

Debe resaltarse que la propuesta apunta a no abordar los conceptos de *recursos*, *necesidades*, *desarrollo* en forma tradicional, reduciendo el análisis a la observación de indicadores de crecimiento económico, como el PIB, que es la forma recurrente de los análisis económicos predominantes de la actualidad. Desarrollo no es crecimiento únicamente. Por ello, estos componentes por sí solos no permiten significar condiciones de vida, calidad del medio ambiente, ampliación de oportunidades, bienestar, entre otros que no son medios, sino fines en sí mismos y deben estar unidos al concepto de desarrollo.

Siguiendo a Vilar S,²¹³ la economía clásica, neo-clásica y monetarista ha sido una ideología al servicio de los grandes grupos financieros que no tienen en cuenta las necesidades y los deseos de los seres humanos. Estos economistas encerrados en las matemáticas hablan de “costos de materias primas”, “técnicas”, “mercado”, “inflación”, “crecimiento”, cuando los problemas están expresados en “costos humanos”, “desempleo”, “contaminación”, “sociedad”, “desarrollo duradero”, “bienestar”, “inequidad”, “pobreza”. Esto llama a asumir conceptualmente y en la práctica al ser humano y a la sociedad de manera multidimensional, interactuante e interrelacionada en una economía para y en la vida, con una relación más estrecha con el ser humano y su entorno, y dirigida a la solución de sus problemas.

²¹³ Vilar S. Op.Cit. p.131 y ss. El subrayado es nuestro.



S E R I E
Cuadernos de Currículo



**ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación

Caracterización de los ciclos



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

3. Caracterización de los ciclos

3.1. El desarrollo en el campo de Pensamiento Histórico

El estudio de las categorías y mecanismos cognitivos que utilizamos desde niños para construir paulatinamente nuestro conocimiento e interpretación mundo social en el que se sitúa el campo de Pensamiento Histórico ha tenido un desarrollo desigual, algunas categorías como el tiempo y el espacio vienen de mucho tiempo atrás y otras, como las categorías económica y política son mas recientes, datan de los años 70 y se extienden hasta nuestros días. Desde comienzos de siglo XX ya habían temas presentes alrededor de lo cognitivo y lo social (desarrollo del auto-concepto y la comprensión del yo social, la adopción de roles de conducta social y conceptos de interacción social, entre otros), y que los trabajos de Piaget sobre desarrollo del juicio moral son aún una contribución importante. Su aporte se extiende a obras posteriores en las que se dedicó a estudiar las estructuras intelectuales a partir del pensamiento lógico-matemático; estos trabajos permitieron visualizar el pensamiento como un sistema organizado de estadios que se construyen en un orden de sucesión constante y progresivo a partir de la

interacción con el medio físico y social. De allí la corriente constructivista ha aportado estudios que han tomado caminos distintos (psicología social, psicología cognitiva, psicología evolutiva) sin llegar a una respuesta integrada del desarrollo porque cada camino ha tenido distintas teorías e intereses.

Uno de los debates contemporáneos sobre la comprensión del mundo social es el hecho de que su desarrollo sea distinto al del razonamiento lógico-matemático, debido a que su naturaleza corresponde a esquemas de conocimiento y no a esquemas lógicos que se imponen en el desarrollo biológico, pues necesitan de la transmisión y mediación cultural, que además es subjetiva.

Con base en la teoría y el enfoque metodológico de Piaget, los estudios sobre la construcción evolutiva de nociones económicas y políticas,²¹⁴ entre otras, vienen realizándose

²¹⁴ Entre las nociones económicas estudiadas están: noción y uso del dinero, intercambio de mercancías, determinación del precio, ganancia, funciones de un banco, diferencias entre ricos y pobres, movilidad social, las fuentes de riqueza de las naciones. En las nociones políticas se han abordado: los partidos políticos, normas y formas de sanción, nación, amistad y autoridad, la guerra y la paz, entre otras. Un balance sobre estos estudios puede verse en Turiel E. (et al) El mundo social en la mente infantil. en especial: cap. I "Conocimiento social y no social". Madrid, Alianza, 1989 págs. 21-36

desde finales de la década de los 60 y 70, con especialistas en España con Delval, en Alemania con Kohlberg y en Italia con Berti y Bombi, entre otros. Estas investigaciones se han proyectado a América Latina a lo largo de las décadas del 80 y 90 especialmente a México y Chile. En el contexto nacional, también se han visualizado recientemente y su desarrollo es incipiente. Existen estudios de la Universidad del Norte de Barranquilla en torno a nociones económicas y el acercamiento del profesor Jairo Gómez a la luz de Juan Delval en torno a las nociones sociales en la escuela.²¹⁵

Valga la pena comentar que, a diferencia del anterior trabajo, las nociones sociales estudiadas desde la psicología social no siempre responden a la necesidad de constituir un currículo. Por lo cual, este tema es un punto de reflexión que debe abordarse y continuarse de manera extendida. En esta formulación inicial del campo de Pensamiento Histórico se proponen rutas que podrían seguirse, sin pretender ser exhaustivos o plantear componentes únicos en las categorías de pensamiento que se han formulado. Esto proyecta hacia el futuro perspectivas pertinentes y necesarias de investigación en la escuela en torno a las nociones que se van a abordar, cómo desarrollarlas y qué estrategias y recursos didácticos emplear, de manera especial en el primer ciclo y el ciclo A.

Es necesario comentar que los estudios referidos aplican instrumentos de análisis —en

la mayoría de los casos entrevistas clínicas— a partir de los cuales establecen niveles de desarrollo secuenciado y evolutivo de acuerdo a la edad, algunos de ellos coinciden con los estadios propuestos por Piaget, otros no. No obstante, no se sigue ninguno de estos niveles como límites del desarrollo cognitivo de los niños colombianos sino como elementos de referencia que pueden ser mejorados mediante instrumentos didácticos apropiados. Tampoco se las adopta como un indicador restrictivo para desarrollar nociones propias de las categorías formuladas en el campo de Pensamiento Histórico, sino como un indicador que permite entrever grados de complejidad, pues no hay que perder de vista que el conocimiento disciplinar es distinto al conocimiento escolar y no se trata de elaborar conocimientos profesionales sino de construir paulatinamente elementos básicos para comprender elementos constitutivos y relaciones del mundo social. Por otra parte, la realidad de los niños colombianos es distinta a la de los españoles o italianos. En la observación directa, las experiencias, e intercambio con maestras del primer ciclo se evidenció claramente que el entorno familiar, barrial y económico de los niños incide de manera que el desarrollo del pensamiento económico, relacional y político es distinto de acuerdo al contexto: como caso concreto se trató la situación de los alumnos que por distintas razones se vinculan a actividades económicas ayudando en la atención y administración de pequeños negocios familiares como tiendas, puestos de mercado, entre otros.

La construcción del conocimiento y el pensamiento social está en relación directa con el entorno histórico-cultural y las experiencias que se brindan a los niños para descubrirlo y comprenderlo desde sí mismos. Ellos conviven con diversos aspectos de la realidad social

²¹⁵ Armar José (et.al). “La construcción de las representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región caribe colombiana.” En: Investigación y desarrollo. Vol. 9, N° 02, 2001 p. 592-613. Realiza un estudio clínico sobre las representaciones sobre la pobreza y la desigualdad en niños de Barranquilla y algunos pueblos de la región caribe colombiana. Ramírez P. y Gómez J. La representación infantil del mundo social en el aula de clase: las nociones sociales. IEIE, Universidad Distrital, 2000 Sigue la perspectiva de investigación adoptando nociones de nación, dinero y familia.



(desigualdades socioeconómicas, conflictos interpersonales y sociales, lugares, tiempos, comercio y consumo), y cotidianamente incorporan ideas, reglas, valoraciones que provienen de su familia, de su grupo de pares (amigos, compañeros de escuela con quienes intercambia fichas de juegos, establece reglas de interacción, entre otros), de la escuela y de agentes tecnológicos que también socializan de una manera fuerte y permanente como la televisión o las nuevas tecnologías.

Algunos especialistas llaman conocimiento cotidiano al tipo de información que rodea permanentemente a los niños y lo relacionan con conocimientos previos. Este tipo de conocimientos y percepciones compartidas socialmente participan en el desarrollo del conocimiento y pensamiento que los niños construyen sobre el mundo, a tal punto que lo transforman o redireccionan, pues no siempre se trata de un proceso lineal y coherente, a veces es incluso contradictorio.²¹⁶ Este conocimiento cotidiano está presente previa, durante y después del acto educativo, coexiste con el conocimiento escolar²¹⁷ permanentemente. Por su parte, el conocimiento escolar es el resultado de una adecuación didáctica de conocimientos disciplinares que permite comunicarlos en la escuela. En este sentido, reúne un conjunto de constructos sociales en los que la participación de los niños no siempre es directa, y se encuentra mediatizado por los adultos y la escuela como institución. Este tipo de conocimiento posibilita la apropiación

de códigos histórico-culturales y cumple una función de desarrollo cultural.

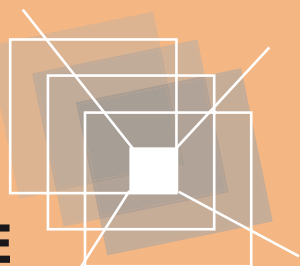
Como lo indican las consideraciones expuestas, esta propuesta se asienta en el concepto de desarrollo cultural presente en Vygotski, en el cual trasciende el desarrollo biológico al plano cultural: “La cultura origina formas especiales de conducta, *modifica las actividades de las funciones psíquicas*, edifica nuevos niveles en el sistema de comportamiento humano en desarrollo”²¹⁸ y reconoce de manera definitiva la naturaleza histórica de dicho desarrollo biológico y cultural “en el proceso de desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales”.

De otra parte, esta propuesta, en torno a la interrelación entre aprendizaje y desarrollo se conecta a la idea de Vygotski, que concibe el desarrollo psicointelectual como un proceso en el que se puede observar, tanto un desarrollo efectivo en aquellas pruebas que el niño puede sobrepasar por sí solo, como un desarrollo potencial en aquellas tareas que él realiza en compañía de “otros” ya sean adultos o pares, y que le permiten un posterior desarrollo. Esos futuros pasos a dar después del desarrollo efectivo en un proceso específico, y su dinámica en sí mismo, es lo que Vigostky plantea como la zona próxima de desarrollo o área de desarrollo potencial. De acuerdo a lo anterior, en esta propuesta el desarrollo se concibe en dos niveles: el efectivo y el potencial.

²¹⁶ La visión de un chico sobre su país puede variar con el tiempo y las circunstancias, desde considerarlo el mejor lugar del mundo a verlo como el sitio con menos perspectivas de prosperidad.

²¹⁷ La coexistencia de conocimiento cotidiano, científico y escolar es resaltada en los campos de Pensamiento Científico y Tecnológico y Pensamiento Matemático a partir de varios autores. Véase: SED, 2006, Op. Cit. p. 110-111. El conocimiento escolar es el resultado de una adecuación didáctica de conocimientos disciplinares que permite comunicarlos en la escuela.

²¹⁸ Vygotski L.S. *El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. en: Obras escogidas. Madrid, Visor, 1995 p. 34 la cursiva es nuestra.



S E R I E
Cuadernos de Currículo



**ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación

El Pensamiento Histórico en el Primer Ciclo transición a grado 2º



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

4. El Pensamiento Histórico en el Primer Ciclo transición a grado 2º

El primer ciclo comienza desde el ingreso de los niños a transición y llega hasta el segundo grado de primaria. Es un ciclo de tres años que comprende las edades entre 5 a 7-8 años aproximadamente.

Uno de los primeros retos que surgen al abordar estos años en conjunto es pensar en la articulación y secuenciación de procesos que se desarrollan en los grados mencionados. Existe una tensión permanente por la “falta de continuidad” entre preescolar y primaria y la presión de cumplir metas de lectura, escritura y operaciones matemáticas que deben lograrse en primaria, específicamente en el grado primero. Pero más allá de las permanentes tensiones, subyace la necesidad de poner en diálogo estructuras curriculares diferentes, pues en preescolar prevalece el desarrollo de dimensiones y en primaria se inicia el estudio de áreas de conocimiento. ¿Cómo articular estas perspectivas?

Una de las conclusiones a las que se llegó con el grupo de maestros con los cuales se discutió esta propuesta es que las dimensiones posibilitan evidenciar y clarificar procesos que desarrollan los niños de una manera amplia y flexible, incluyendo aspectos perceptivos, mo-

tores, cognitivos, lingüísticos, emocionales y sociales. En este sentido, las dimensiones tienen un potencial enorme que puede aportar a los demás ciclos. Al realizar un balance desde la experiencia en el aula en preescolar y primaria, una apreciación general fue que en las dimensiones “falta especificidad en cuanto a lo que debiera ser el trabajo pedagógico (...). De otra parte el trabajo por dimensiones termina obviando un poco los procesos de conocimiento que debieran trabajarse y que están en capacidad de desarrollar los niños. Esto ha servido de derrotero para reducir el trabajo pedagógico en la educación preescolar dejando consecuencias para lo que ha de ser el trabajo de los alumnos en niveles posteriores”.²¹⁹

La reflexión se dirigió al hecho de que los saberes juegan un papel importante en el proceso de codificación del mundo que el niño desarrolla, así que tanto el desarrollo de procesos de conocimiento como de procesos de pensamiento son componentes necesarios para las edades que comprende el primer ciclo, y ambos procesos se interrelacionan: “Se deben tener en cuenta las dimensiones del desarrollo como una guía que oriente el

²¹⁹ Aportes de la profesora Johana Milena Torres, Colegio Rafael Delgado Salguero.

trabajo pedagógico en relación a procesos de pensamiento más amplios y progresivos que tienen lugar en la formación del sujeto, trabajando complementariamente a partir de los campos que pueden contribuir a aterrizar, concretar, materializar y evaluar los desempeños y avances de los estudiantes a nivel de desarrollo de conocimiento y pensamiento en una perspectiva procesual”.²²⁰

En este camino, el acercamiento a los campos de conocimiento también puede constituir un aporte para el desarrollo de las dimensiones y esta dinámica no implica el enfrentamiento de una y otra perspectiva, sino más bien su complementariedad: “Los campos de pensamiento tienen un carácter holístico-sistémico lo cual puede contribuir a que los procesos de enseñanza- aprendizaje se desarrollen de manera articulada, significativa procesual, lo cual no desconoce el trabajo por dimensiones, pues estas se pueden resignificar y potencializar dentro de cada campo”.²²¹

En este orden de ideas, tanto las dimensiones como las categorías del campo de Pensamiento Histórico se pueden enriquecer unas con otras y formar una perspectiva integrada que podría visualizarse como lo muestran algunos aspectos en la tabla 4.1.

4.1. Ubicando el campo en el Primer Ciclo

Indudablemente otro de los grandes desafíos que se asoman en esta propuesta tiene relación con la novedad del campo de Pensamiento Histórico en este ciclo. ¿Es posible realizarse en esta etapa? ¿Cómo puede ser entendido y desarrollado? A diferencia de otros campos

de conocimiento que por tradición han estado hace mucho tiempo presentes en los procesos pedagógicos de este ciclo, el Pensamiento Histórico es un campo nuevo. Esto, por supuesto, implica tener presente dificultades, alcances y proyecciones en su formulación.

Una de las limitantes tiene que ver con el ya mencionado estado incipiente de los estudios sobre la forma en que los niños colombianos estructuran y generan conocimiento sobre el mundo social a partir de ellos mismos, de las relaciones interpersonales y de la realidad que viven. A su vez, esto proyecta un amplio y necesario campo de investigación en la escuela alrededor de aspectos pedagógicos y didácticos que tienen que ver con el proceso de socialización, en particular, por ser uno de los ámbitos que está vinculado directamente con el campo.

El campo de Pensamiento Histórico en el primer ciclo puede permitir acercar a los estudiantes a reconocer elementos, fenómenos, procesos o problemas que encuentran en su contexto social estableciendo relaciones que parten desde su vida y se extienden al mundo que los rodea. La interacción con el contexto que los niños experimentan o vivencian a través de distintos medios (narraciones, juegos) permite procedimientos habituales como la identificación y descripción, pero, desde la perspectiva del campo, también puede llevarlos a reconocer secuencias y transformaciones a través del tiempo. Reconocer el cambio y vincularlo a su experiencia de vida, posibilita al alumno reconocerse como sujeto participante en él, lo cual es fundamental. Por otra parte, el reconocimiento del cambio implica una perspectiva procesual que de manera paulatina puede abordarse a través de las diferentes categorías propuestas para el campo en conexión con las experiencias, intereses y preguntas de los educandos.

²²⁰ Aportes de la profesora Johana Milena Torres, Colegio Rafael Delgado Salguero.

²²¹ Aportes de la profesora Nohora Franco, Colegio Gonzalo

Tabla 4.1. Dimensiones y categorías del campo de Pensamiento Histórico Primer Ciclo

Pensamiento Histórico Dimensiones	Tiempo	Espacio	Narración	Relacional	Política	Económica
Comunicativa	Reconocer diferentes dimensiones de tiempo y comprender cómo cumplen una función social en tanto pautas o normas de conducta que regulan la vida cotidiana de las personas y en tanto referencias que también sirven para conocer el devenir de un colectivo social.	Reconocer y caracterizar a través de diversas formas narrativas diferentes espacios y ambientes a nivel físico, social y personal (subjetivo) teniendo en cuenta rasgos geográficos, expresiones culturales, regulaciones y relaciones entre personas, entre otros.	Usar comprensiva y productivamente el lenguaje para interactuar con el mundo y ubicarse dentro de él a partir del desarrollo amplio y variado de las posibilidades de expresión narrativa a nivel verbal y no verbal, oral y escrito, entre otras.	Establecer diálogos expresivos con diversos valores, códigos y expresiones artísticas, estéticas y culturales.	Construir acuerdos y regular sus juegos y actividades a partir de la construcción de normas sencillas, siguiendo modelos socialmente establecidos (organizaciones e instituciones, familia, escuela, entre otros)*	Desarrollar niveles iniciales de reflexión en cuanto a procesos de producción, consumo, necesidad, publicidad, ahorro, trabajo, entre otros. *
Lógica del Pensamiento	A partir de interrogantes propios o inducidos, elaborar representaciones del tiempo en las que se reflejen cambios producidos en los seres humanos, los objetos o el medio ambiente a través del tiempo.	Establecer relaciones espaciales de lo micro a lo macro y viceversa, a partir de su entorno (salón, edificio, colegio, barrio, localidad, ciudad. Habitación, casa, barrio, localidad, ciudad).*	Organizar la realidad a partir de la construcción de esquemas sobre la vida política, económica, ambiental y todos aquellos aspectos que conforman el entorno y el reconocimiento de sí mismo, apoyándose en el relato como recurso de aprendizaje y como elemento de resignificación de esa realidad.	Reconocer y asociar diversas manifestaciones y códigos culturales en diferentes colectivos, espacios y tiempos.*	Explorar y reconocer paulatinamente componentes y relaciones en instituciones convencionales de regulación social (familia, escuela).	Identificar procesos de intercambio económico y relacionarlos con el desarrollo de la vida social y personal.*
Personal Social	Vincular la temporalidad a la experiencia de vida. Relacionar el tiempo y la vida en sociedad.	Comprender que sus acciones frente al cuidado del entorno son valiosas y necesarias para su bienestar y el de los demás.*	Reconocer en las formas narrativas un mecanismo de apropiación y participación en la construcción del propio destino como sujetos históricos desde el punto de vista individual (ética, autoestima y autonomía) y social (relación con los otros, sujetos políticos de acción).	Identificarse y diferenciarse en relación a otros (pares, la familia, los adultos y en general, quienes participan en el medio que el niño reconoce).	Desarrollar gradualmente habilidades sociales como la toma de perspectiva, altruismo, empatía al estar en constante interacción con los otros y el entorno, en una dinámica participativa y reflexiva.*	Comprender acciones y procesos económicos como parte del desarrollo colectivo que adoptamos los seres humanos para suplir nuestras necesidades.
Corporal Cinética	Reconocer rasgos cualitativos del tiempo (duración, intensidad – lento, rápido) relacionándolos con su movimiento corporal al desarrollar actividades y juegos.	Establecer relaciones entre la propia corporalidad y los diferentes espacios en los que el niño interactúa a través de la exploración, el descubrimiento y el movimiento en el espacio.	Reconocer en la expresión corporal una forma narrativa y vincularla a otros tipos de relato que se soportan en el lenguaje articulado, en la imagen fija o móvil, en el cine, en el libro y en todas las formas de expresión simbólica y estética.	Establecer relaciones entre su cuerpo, el espacio y el movimiento al desarrollar narraciones orales, realizar juegos o representaciones de diversa índole.	Comprender la importancia y necesidad de preservar y respetar la integridad de su cuerpo del de los otros desde una ética del cuidado.	Desarrollar destrezas y habilidades corporales a través de juegos de roles o juegos imaginativos que vinculen la simulación de procesos productivos sencillos.

*Aportes de la Profesora Johana Milena Torres

En los encuentros con maestras del primer ciclo se encontró que algunos elementos de las categorías de pensamiento formulados en esta propuesta ya se han venido trabajando: la historia de vida, de familia, que pueden vincularse al tiempo y lo relacional; el reconocimiento de entornos como la escuela, barrio y la localidad en cuanto al espacio; la elección del personero, resolución de conflictos, convivencia, vinculadas a la categoría política. Con todo, no es común que estos componentes se desarrollen en una perspectiva procesual y que se proyecten con un propósito consciente hacia el desarrollo de procesos de pensamiento propios del campo o su proyección hacia grados posteriores.

Estimular a través del campo de Pensamiento Histórico la comprensión de **procesos** de transformación, de relaciones causa-efecto, continuidades o secuencias presentes en los estados de las cosas, las experiencias de vida, eventos personales, el acontecer cotidiano y social, puede propiciar en los niños de ciclo inicial la formulación de hipótesis explicativas, desde su nivel de pensamiento, con respecto a porqué y cómo se producen elementos, fenómenos o procesos que se presentan a su alrededor. Ello implica fortalecer los procesos de observación, comparación, confrontación y reflexión sobre el mundo físico, social y personal.²²² A su vez, abre una posibilidad valiosa para deconstruir el mundo social, pues partiendo de preguntas se pueden viabilizar procesos de naturaleza lógica y práctica como identificar, diferenciar, relacionar, imaginar, transformar y re-crear para construir paulatinamente, pero de manera secuenciada a través de los diferentes ciclos, una perspectiva propia del mundo social.

Las siguientes son algunas posibilidades o rutas que podrían seguirse en el ciclo inicial a través de las categorías propuestas para el campo.

4.1.1. El tiempo y mi cotidianidad

En el primer ciclo la cotidianidad de los alumnos está inmersa en conceptos de tiempo, los días tienen secuencias de actividades (hora de levantarse, ir a la escuela, tomar el descanso, jugar, almorzar, hora de dormir); los años tienen fechas especiales (cumpleaños, vacaciones, paseos, fiestas como el día de la madre, de los niños), el tiempo natural tiene características meteorológicas y secuencias (mañana, tarde, noche). También hay interacción con algunos conceptos de tiempo social en la medida en que los estudiantes hayan tenido la oportunidad de conocer narraciones relativas al paso del tiempo o situadas en otras épocas (los cuentos de reyes, princesas o hadas por lo general se remiten a ellas). De igual manera reconocen ideas generales de tiempo social que les permiten ampliar su propio tiempo personal cuando conviven con personas de generaciones anteriores, cuando habitan en espacios de otras épocas o interactúan con objetos antiguos, por ejemplo. Esto indica que en el primer ciclo es posible aproximarse paulatinamente a identificar el tiempo natural, el tiempo personal, el tiempo social y el tiempo cronológico que los rodea o con los cuales tienen contacto.

La comprensión del tiempo en los niños en el primer ciclo debe permitirles identificar paulatinamente la medida del tiempo, lo cual está relacionado con la comprensión de que los acontecimientos se producen en secuencias en las cuales se pueden identificar un *antes de*, *simultáneamente y después de*. Otros procesos relacionados son el reconocimiento de escalas que miden el paso del tiempo, así como

²²² Esta formulación cuenta con aportes de la profesora Nohora Franco, Col. Gonzalo Arango.



que las unidades de tiempo pueden sumarse. Al finalizar el primer ciclo los niños pueden haber aprendido que el tiempo cronológico es susceptible de medirse usando unidades de minutos, horas, días, años y siglos.

Este proceso guarda correlación con el desarrollo del Pensamiento Matemático pero, de manera amplia, la comprensión del tiempo tiene una profunda relación con la dimensión lógica del pensamiento, pues implica un proceso de razonamiento en el cual se organizan las ideas y se piensa causalmente, lo cual involucra la construcción paulatina de redes temporales que permiten pensar y comprender el mundo social en su continua transformación.

La comprensión de que el tiempo puede medirse se afianza poco a poco al relacionar la experiencia del niño del paso del tiempo (tiempo personal) con escalas normalizadas de horas, días y años.

En el primer ciclo la comprensión del tiempo en los educandos posibilita además identificar paulatinamente distintas unidades convencionales de medición del tiempo y explorar aspectos cíclicos del tiempo natural (mañana, día, tarde, noche), así como la identificación de sistemas cronológicos de referencia (días, semanas, años, siglos) por medio de preguntas inducidas, juegos y narraciones.

Vale la pena hacer énfasis en la importancia de que los niños establezcan paulatinamente relaciones entre procesos que perciben en su tiempo personal y otras dimensiones de tiempo como el tiempo cronológico, el tiempo natural y el tiempo social. Para ello es pertinente establecer diálogos en los que organicen y relacionen actividades que hayan realizado con motivo de una salida pedagógica, un paseo, un fin de semana u otra actividad. También es oportuno estimular la formulación de preguntas y actividades que conduzcan a

que organicen y secuencien acontecimientos de su vida a través de relatos, imágenes y fotografías. Realizar narraciones puede comenzar siguiendo una secuencia temporal de convenciones sencillas e irse puntualizando “cuando era bebé”, “el día de mis cumpleaños”, “el año pasado...” cuando tenía 3 años”. En este contexto también es importante vincular la memoria de sus padres, abuelos, familiares y amigos como fuente para conocer diversos tiempos sociales y observar transformaciones y permanencias a través del tiempo por medio de entrevistas, juegos de rol o fotografías, entre otros. También es fundamental ir contextualizando el tiempo personal con las demás dimensiones de tiempo mencionadas (tiempo cronológico, tiempo natural). Por otro lado, es necesario ir vinculando las preguntas de los alumnos o los interrogantes guiados por el profesor, a partir del presente, a una respuesta procesual. En ella pueden organizar y relacionar los elementos que intervienen en la transformación del fenómeno o elemento que se interroga. Por supuesto, es deseable que los interrogantes surjan de elementos, fenómenos o procesos que estén en el contexto e intereses de los niños.

Por lo anterior, es relevante que cuando narren sucesiones en sus relatos se les haga conscientes de las **acciones y las reacciones** para identificar aspectos como **causa y cambio**. Esto contribuye a esclarecer su pensamiento y potenciar su capacidad de **explicar** por qué y cómo ocurren las cosas. La comprensión del cambio a veces se reduce en los niños a la sustitución de un elemento por otro, a veces simplemente aceptan situaciones ilógicas, por esto la comprensión del cambio en el tiempo requiere estimular continuamente al educando para que cuestione secuencias, causas y efectos dentro de una narración.

Para establecer relaciones entre el presente y el pasado resulta pertinente identificar diferencias y similitudes entre objetos, imágenes, fotografías, atuendos, costumbres, espacios, productos, entre otros, que en un comienzo pueden provenir de su familia o de personas que los niños conozcan y se irán ampliando a los ámbitos necesarios. En el primer ciclo, pueden identificar lo “antiguo” y lo “reciente”, dialogar sobre sus diferencias y sobre las razones que llevan a saber por qué uno u otro objeto está en cada grupo, esto con el propósito de tratar de explicar cómo se llegó al presente. Esto está asociado al reconocimiento de relaciones entre el presente y el pasado de sus propias vidas y de las de sus familias o conocidos.

Como se ha anotado, la narración y el lenguaje son componentes indispensables del conocimiento del mundo que realizan los niños, por ello no debe perderse de vista la necesidad de que reconozcan y usen apropiadamente las palabras y los significados asociados al tiempo (antiguo, reciente, pasado, presente, ayer, mañana, día, hora, minuto, entre otros) y a las unidades temporales de referencia. Esto guarda correlación con el desarrollo a nivel lingüístico del tiempo verbal (pasado, presente, futuro) y los adverbios de tiempo (antes, ahora...). La experiencia, el ensayo, el error, la narración, los juegos, entre otros, también ayudan a abstraer las unidades de medición más importantes y a establecer relaciones de secuencia y duración. Estas consideraciones indican que el conocimiento del tiempo guarda una estrecha relación con la dimensión comunicativa, pues las narraciones expresivas acerca de sí mismos y del mundo que rodea a los niños, así como su apropiación del lenguaje vincula no sólo sentimientos, emociones y necesidades, sino pensamientos y herramientas

para deconstruir la realidad y el devenir de su propia experiencia en el presente.

Los procesos tratados hasta aquí se amplían paulatinamente y participan en la construcción de un mapa temporal que crece y se transforma constantemente, no solo con la propia vivencia de los niños, sino con las experiencias, temas y ambientes que se les brinden. En este sentido es necesario desarrollar propuestas y materiales didácticos que permitan enriquecer el trabajo de los estudiantes en el aula, y puedan apreciar los efectos de diversos **cambios** (por ejemplo, el cambio de condiciones de vida sin el uso de la electricidad, el televisor u electrodomésticos - y en general con las transformaciones tecnológicas y de producción-, al cambiar de lugar de vivienda –del campo a la ciudad, las nuevas edificaciones, entre otros) en contextos apropiados y con actividades y preguntas que les sean significativas y que tengan un propósito definido y claro. Esto contribuye a que los alumnos tengan mayores posibilidades de secuenciar procesos, identificar causas y efectos, así como comprender y explicar el cambio a través del tiempo.

Aunque la comprensión del tiempo social y de la duración del tiempo cronológico es incipiente en el primer ciclo, es importante tener presente que al finalizarlo, los niños ya están en capacidad de manejar el tiempo del reloj (unidades de horas, minutos y segundos) y del calendario (días, meses, años).

Conocer la vida de otras gentes, entrar a la intriga de otros tiempos, objetos, espacios o culturas es poderosamente llamativo y enriquecedor, no solo para la comprensión del tiempo sino para el desarrollo del campo de Pensamiento Histórico y el proceso de socialización. Por ello, las actividades que se realicen alrededor del tiempo no deben plantearse de manera aislada sino



en el contexto de temas más amplios, en conexión con otras categorías del campo y otros campos de conocimiento. Es muy importante considerar las preguntas de los niños para emprender actividades que permitan construir explicaciones asociadas al tiempo y el cambio. En el desarrollo de las actividades, el profesor puede ir observando cuando los estudiantes establecen secuencias en el tiempo, identifican cambios, causas, consecuencias, las explican, emplean apropiadamente palabras relacionadas con el tiempo y establecen relaciones entre su tiempo personal, el tiempo cronológico, natural y social, según sea el caso.

Para esto es recomendable construir una historia personal partiendo de la recolección de fotografías de los niños, desde cuando eran bebés hasta la actualidad. Pedirles que coloquen en orden las fotografías de su compañero y preguntarles cómo supieron que era ese orden o porqué lo proponen. Pueden establecerse diálogos en torno a quiénes están en las imágenes, qué hacen, si son mayores, pequeños, cómo han cambiado, en qué se diferencian. También coleccionar otros objetos como ropa o juguetes que usaron los alumnos para que establezcan sucesiones de orden temporal junto con sus fotografías. Otro recurso es enviar una entrevista a los padres con preguntas que les permitan a los niños saber cómo era cada uno en diferentes momentos o años. Con esta información podrán realizar una narración oral o escrita de su historia de vida que explica su presente, la cual pueden complementar con dibujos o secuencias cronológicas desde su primer año acompañándolas de imágenes y notas.

Los cuentos son un recurso tradicional para trasladarse a otros tiempos y lugares, posibilitan conocer la forma de pensar de otras

personas. Aquellos que se remontan a tiempos distantes, de los abuelos o de la infancia son una buena ayuda para activar la imaginación, descentrarse y reflexionar sobre experiencias de otras personas.

También es pertinente estimular la intriga por descubrir el cambio en algún elemento, proceso o fenómeno que interese a los niños con el propósito de establecer secuencias a través del tiempo: el transporte: caballos, trenes, tranvías, carros, bicicletas, camiones, furgones; pinturas, fotografías, imágenes o anuncios de casas, vestidos, alimentación, el trabajo, formas de entretenimiento, entre otras.

El juego imaginativo, situado en un contexto temporal distinto, en el que los niños asuman roles de narraciones que han conocido previamente, les permite un acercamiento experimental a objetos, espacios, gentes de otras épocas. A través de la imaginación, construyen mundos alternativos a su propia experiencia de modo que se acercan a conocer algo que no experimentan en su vida real infringiendo comportamientos, lenguajes, acciones, consecuencias y contextos. Jugar a buscar el fuego como seres humanos primitivos sobrepasando pruebas de supervivencia, defender un fuerte ante el ataque de piratas o emprender la búsqueda de un tesoro, entre otros, son posibilidades a través de las cuales se construyen interpretaciones a través del tiempo.

La interacción con pinturas, objetos, videos, disfraces, colecciones de objetos y vistas a sitios antiguos posibilita la construcción, a través de la imaginación, de interpretaciones del mundo que vinculan el tiempo incluso más allá la experiencia de vida del niño. Este es un aspecto enriquecedor en la conexión de las diferentes dimensiones de tiempo planteadas anteriormente.

4.1.2. El espacio... explorando el exterior

En el primer ciclo el espacio puede abordarse desde una visión integrada, incluyendo tanto el espacio objetivo accesible en espacios cercanos, como el espacio subjetivo y el espacio como producción social, esto puede acercar a los niños a una comprensión dinámica del espacio que incluya condiciones sociales y culturales que han hecho posible su constitución. Para ello es necesario seguir un proceso que de cuenta de la dimensión lógica del pensamiento y de las posibilidades cognitivas y sociales que los alumnos tienen.

El espacio es una realidad material que permite al niño observar e identificar los objetos naturales y sociales que tiene a su alrededor, además es el ámbito en el cual comienza a establecer relaciones que van desde su propia corporalidad hasta el medio que le rodea. Su relación con el mundo exterior afianza la relación con seres y objetos, por tanto “aprende a diferenciar su yo en el espacio circundante, lo que hace que la realidad aparezca siempre cargada de significaciones”.²²³

Hannoun H. afirma que el conocimiento del medio por parte del niño tiene como objetivo aprender a dominarlo (es decir, observar el mundo físico en el espacio y en tiempo, descubrir sus efectos, manipularlo, compararlo y analizarlo) a través de actividades de toma de conciencia o exploratorias, que subrayan su contacto real con el medio y le permiten comprender fenómenos del mundo.²²⁴

Siguiendo a este autor, el niño percibe el medio de forma confusa y global, pues se observa él mismo fusionado con su medio y no se distingue de él; esto se conoce como *artificialismo infantil*, “él es el mundo y el mundo es él”. Además, interpreta los objetos y los fenómenos como seres míticos o los explica por la acción de fuerzas misteriosas, no distingue entre causas naturales e intervención humana en la naturaleza, lo cual denomina *sincretismo infantil*. Esto indica que es necesario ayudarlo a analizar los hechos que lo rodean, a fin de generarle un pensamiento lógico que le permita descentrarse dejando paulatinamente el egocentrismo e interpretar el mundo de una manera objetiva.

La noción de espacio en los niños de 5 a 8 años se caracteriza porque comienzan a dominar el ambiente en que viven y son capaces de imaginar unas condiciones de vida distintas a las que los rodean; poseen unos intereses concretos, su pensamiento es intuitivo y empiezan a formar conceptos descriptivos sencillos basados en su creciente experiencia del entorno.

4.1.2.1. Las dimensiones y el espacio

Las dimensiones del desarrollo infantil tienen un vínculo estrecho con la categoría espacial en la medida en que el proceso de lectura que el niño realiza del espacio tiene implícito el reconocimiento social y cultural que encierra el espacio como producto de la acción humana en el tiempo.

Las *dimensiones lógica de pensamiento y comunicativa* se conectan con el espacio a través del descubrimiento de cualidades y propiedades físicas que el niño encuentra en relación con los objetos, personas, fenómenos y situaciones del entorno. Este reconocimiento e identifica-

²²³ Canto Jiménez Andrés, Granda Vera Juan. “Avances en el estudio del desarrollo de la percepción espacial”. Consultado en www.waece.org el 10/06/07

²²⁴ Para ampliar sobre los aportes del Hubert Hannoun sobre la relaciones que establece el niño con el medio. Ver: *El niño conquista el medio. Actividades exploratorias en la escuela primaria*. París, Kapeluz, 1977



ción de los elementos que conforman el medio se realiza a través de la percepción, la observación, la narración y las diversas formas del lenguaje. Es apropiado empezar plasmando las impresiones que el alumno va elaborando del medio, y luego dar inicio al proceso de razonamiento de aquello que sucede en el espacio. Es pertinente partir de la generación de preguntas e hipótesis sobre aspectos puntuales, a fin de hacer comprensible y explicable la realidad que lo rodea a partir de su perspectiva.

La *dimensión personal social* encierra el aspecto socio-cultural del medio, (las costumbres, las tradiciones familiares, la pertenencia al grupo, entre otros elementos); en este sentido la categoría espacial se vincula a través del reconocimiento que el estudiante realiza de la construcción social del espacio por medio de la identificación de espacios cercanos que han sufrido cambios a través del tiempo. También es posible trabajar espacios que contengan un significado social y cultural para los habitantes como las plazas, los mercados, las calles, los centros comerciales entre otros y a su vez definir las condiciones sociales que se viven en distintos espacios a través de procesos comparativos, sin dejar a un lado problemas ambientales que se viven en su espacio. Así la dimensión social en la categoría espacial, se centra fundamentalmente en el desarrollo de valores sociales y afectivos del niño con el medio.

Por otra parte, la *dimensión corporal cinética* trabaja el aspecto psicomotriz del educando y su corporalidad a través de la ubicación de objetos y personas respecto a sí mismo y a los demás. Esta dimensión atraviesa por completo la categoría espacial, pues en el primer ciclo el contacto y la relación del niño con el medio va dando cuenta de los objetos que se encuentran en el exterior e interactúa con ellos a través de

la elaboración de una imagen del espacio por medio de relaciones espaciales.

4.1.2.2. Cómo ha sido trabajado

En el primer ciclo es común que el espacio haya sido trabajado desde espacios cercanos, sin embargo, no siempre se aprovechan las dinámicas socio-culturales que este encierra. Se ha dado preponderancia a elementos simples en el trabajo escolar, sin ningún fin, cayendo a veces en la enumeración e identificación de los elementos que los niños observan e interpretando el espacio como una realidad estática,²²⁵ sin movimiento ni dinámicas a su interior. Por ello es necesario ir más allá, conocer y enseñar procesos de construcción del espacio que rodea al estudiante, caracterizando el trabajo humano y las dinámicas internas que producen el espacio.

De acuerdo con Silvia Aldorequi “la realidad próxima y muy alejada es observada sin parámetros y lo que se promueve es un conocimiento trivial del medio”.²²⁶ Aldorequi propone que el conocimiento del medio se puede realizar a partir del contacto con diversos objetos, materiales, personas y lugares estableciendo un sistema de organización y de relaciones, aprovechando el medio para interpretar y analizar procesos históricos y geográficos.

4.1.2.3. Explorando el espacio

Para abordar la categoría espacial con los niños del primer ciclo se parte del **entorno como espacio próximo**, pero también como ámbito que rodea la existencia humana y en el cual participan elementos socioculturales. El entorno tiene un “carácter de proximidad que le da una dimensión de percepción y vivencia por parte del sujeto (...) como la posibilidad de plantear a través de él, problemas asequi-

bles”,²²⁷ a su vez este posee unos atributos que lo singularizan, de acuerdo con Pinero y Melon son:

- Una espacialidad y localización, porque se concreta en un lugar con una situación y posición determinada.
- Una organización interna con vistas a una funcionalidad específica.
- Una dimensión histórica, como resultado de una acción intencionada y continuada por parte de las sociedades pasadas.
- Una diversificación como respuesta a las distintas condiciones y realidades ambientales.²²⁸

El entorno también puede ser trabajado a través del espacio subjetivo, el espacio objetivo y el espacio como producción social, con el fin de que el niño logre interpretar su espacio próximo como una realidad que ha tenido un proceso de construcción y en cuyo interior se viven diferentes dinámicas sociales.

El espacio subjetivo y el entorno, comprenden el reconocimiento del espacio cercano a través del trabajo de **percepción espacial**, en la que hay un contacto sensorial entre el niño y el entorno a través del cuerpo. El alumno también recibe percepciones del mundo exterior a través del medio y las personas que lo rodean, estos le permiten reconocerlo y ampliar su exploración desde su casa al vecindario, el barrio, la escuela, y posteriormente a la ciudad: “Este proceso se ve apoyado considerablemente por los estímulos que provienen de las personas más próximas, especialmente sus padres y

sus hermanos. Este proceso también se ve apoyado por el desarrollo del lenguaje, puesto que puede nombrar y clasificar los objetos que constituyen una forma de interpretar el entorno”.²²⁹

Si bien la percepción espacial en el niño en un primer momento es egocéntrica y a través de ella ve, imagina y siente su entorno, es importante hacer énfasis en que la percepción espacial también sea objetiva. Por ello la experiencia directa con el medio es necesaria, pues partir de la **observación** le permite centrarse en el tamaño y la forma de los elementos presentes en el espacio, reconocer sus propiedades, localizarlos y establecer relaciones entre unos y otros. Además, la observación puede enriquecerse estimulando la generación de preguntas, recreando la descripción del lugar con narraciones e imágenes que permitan a los niños identificar cambios a través del tiempo y formular hipótesis que afiancen paulatinamente su capacidad de explicar transformaciones que ha vivido en su entorno.

La percepción espacial, también posibilita formar en el niño una imagen mental del ser humano sobre el entorno, incluyéndose él mismo. Por ello es recomendable abordar las actitudes de los seres humanos hacia el medio (familiares, compañeros y conocidos), centrándose en las topofilias y topofobias que las personas tienen hacia los lugares.²³⁰

Conocer las ideas que los seres humanos y el propio niño tienen sobre el entorno permite evidenciar unas actitudes hacia este a fin de generar un pensamiento relacional, en

²²⁵ Ver: Aldorequi Silvia. “Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado”. en: Aisenberg Beatriz y Aldorequi Silvia (comp.). Didáctica de las ciencias sociales, aportes y reflexiones. México, Paidós educador, 2001

²²⁶ Ibid. p. 166

²²⁷ Piñero Peleteiro María del Rosario y Melon Maria Cruz. “La formación geográfica en la educación infantil y primaria. en: Nuevas fronteras de los contenidos geográficos”. Didáctica de las ciencias sociales geográfica e historia. N° 16, Iber, Graó, Barcelona, Abril 1998 p. 75

²²⁸ Ibid. p. 75



el que la cultura y el vínculo que establece la persona con su entorno la llevan a manifestar y expresar de manera subjetiva sus relaciones con éste.

4.1.2.4. Espacio objetivo, el entorno y más allá

Con el espacio objetivo se busca la explicación de los procesos que determinan cambios en el medio del niño. No sólo se privilegian espacios cercanos, también se puede recurrir a aquellos que conozca de manera indirecta a través de la televisión, afiches, Internet, entre otros.

Es importante que el alumno evidencie la intervención del ser humano sobre el entorno, y los cambios que ha generado en el espacio. Para esto es conveniente que diferencie el paisaje natural y el paisaje artificial. En el primero, los cambios son producto de procesos físicos internos y de la acción humana, por ejemplo el uso de suelo de una región de manera continua ha llevado a que un paisaje caracterizado por la actividad agrícola sea en la actualidad un suelo pobre por efecto de la erosión.

Esto permite observar que los paisajes no son estáticos sino que responden a la intervención del ser humano sobre la naturaleza. Con todo, es apropiado no dejar de lado la comprensión de los cambios del paisaje natural por efecto de las dinámicas naturales, como tsunamis, terremotos, inundaciones entre otros. A veces se tiene la impresión que los niños no pueden comprender los fenómenos

de la naturaleza y los cambios que se generan en ella, sin embargo es conveniente explorar con ellos los cambios que se producen en el entorno como resultado de la acción humana, por un lado, y por el otro como resultado de la naturaleza. Aquí los estudiantes se sirven de la observación, la percepción espacial, el desarrollo de hipótesis y la búsqueda de explicaciones a fin de indagar los cambios ocurridos en su entorno y otros lugares.

4.1.2.5. El espacio como construcción social

Los cambios y transformaciones que suceden en el espacio responden a causas cuyo principal protagonista es el ser humano. En el ciclo inicial el niño puede indagar por qué son los seres humanos los que transforman a diario el medio, qué hace que lo transformen y cómo ha cambiado en el tiempo. Así, el estudiante puede reconocer qué ha llevado a crear paisajes artificiales como el barrio, la existencia de una serie de elementos con los cuales el ser humano establece una relación directa: avenidas, centros comerciales, viviendas, escuelas, entre otros. Estos equipamientos tienen una serie de funciones y objetivos para la sociedad, por tanto el trabajo y elaboración de dichos elementos por parte de muchas personas han permitido construir socialmente un espacio que cambia en el tiempo. Esto se puede trabajar con imágenes, relatos orales, descripciones, fotografías, entre otros, al tratar un problema. Por ejemplo, la construcción de un centro comercial lleva a transformarlo no solo materialmente sino también en las relaciones sociales y económicas de la población.

Hay que subrayar que los tres espacios no deben ser abordados de manera fragmentaria, por el contrario alrededor de una problemática se pueden trabajar conjuntamente las tres perspectivas: por ejemplo sobre la construc-

²²⁹ Graves Norman. *La enseñanza de la geografía*. Madrid, Aprendizaje Visor, 1997 p. 138

²³⁰ Por ejemplo con relación a este punto, los niños pueden realizar ejercicios de observación sobre la actitud que tienen los habitantes de su comunidad hacia el espacio, a través de la observación sobre el mantenimiento y el cuidado de éste, la creación de conciencia del espacio público como lugar de todos o también comparando el cuidado del medio por distintos actores sociales como los campesinos, los indígenas y las personas que habitan la ciudad.

ción de un centro comercial en la localidad, puede preguntarse: ¿Por qué en la localidad?, ¿qué ventajas económicas ofrece el medio para su construcción?, ¿qué pasa con las avenidas y las tiendas alrededor?, ¿cómo está organizado internamente? ¿de dónde se obtienen los productos que se venden?, entre otros.

Así por ejemplo, se caracteriza directamente el espacio objetivo; entre tanto si se dirige la mirada a preguntar por ¿cómo se sienten los habitantes de la localidad con la construcción de un centro comercial cercano?, ¿quiénes son los que lo visitan a diario?, ¿cómo se sienten las personas en este espacio?, ¿qué medios tecnológicos se usan? la intención del acercamiento al espacio involucra la subjetividad de la persona con un lugar. Por otra parte, se pueden indagar diversos aspectos de la construcción social del espacio a través de preguntas del tipo ¿cómo cambió el espacio antes y después de la construcción del centro comercial?, ¿quiénes fueron las personas que lo construyeron?, ¿quiénes se benefician o perjudican con su construcción?, ¿que relaciones establecen las personas alrededor del centro comercial?

De esta manera, el niño construye una forma de reconocer, pensar e imaginar el mundo que lo rodea a través de la categoría espacial.

4.1.3. La narración... explorando el mundo

Antes de aludir a los procesos de pensamiento e instrumentos de conocimiento de la narración que podrían desarrollarse en este primer ciclo, resulta relevante reconocer el potencial de aprendizaje con el que se cuenta durante estos primeros años de escolaridad.

Para ello es preciso apoyarse inicialmente en la concepción que se ha venido manejando en la educación inicial sobre dimensiones del desarrollo infantil, con la cual, sin lugar a

dudas, el campo de Pensamiento Histórico encuentra consonancia en la medida que se comparten tanto la perspectiva de desarrollo del aprendizaje humano,²³¹ como las visiones contextuales-culturales²³² o sociohistóricas de la educación, superando así la visión meramente biológica del crecimiento.

Para una revisión de la articulación de las dimensiones con la categoría narrativa, interesa examinar el repertorio de capacidades cognitivas básicas propias de la dimensión lógica del pensamiento;²³³ el conocimiento social y desarrollo sociomoral que se circunscribe en la dimensión personal-social y de manera muy especial el desarrollo del lenguaje que se incluye en la dimensión comunicativa, la cual se extiende al ámbito de lo estético.

La dimensión lógica del pensamiento permite saber cómo organiza el niño los conocimientos sobre el mundo, cómo construye categorías sobre la realidad y el modo en que resuelve problemas mediante el uso de principios o reglas. Al inicio del primer ciclo ya ha logrado desentrañar la compleja trama de relaciones espaciales, temporales, causales y hasta motivacionales sobre la que se teje la experiencia cotidiana. Se trata entonces de una persona interesante desde el punto de vista educativo que cuenta con sólidas bases para la construcción de esquemas, esto es, representaciones mentales que organizan conjuntos de conocimiento que las personas poseen sobre algún dominio de la realidad. “Parte de este conocimiento suele referirse a situaciones, personajes o acciones que se repiten muchas veces y del mismo modo en el

²³¹ Piaget, Bruner y Ausbel, entre otros.

²³² Lev Vygotski.

²³³ DABS, *Desarrollo Infantil y Educación Inicial: avances del proyecto pedagógico*. 2003 p. 143 y ss.



medio social”.²³⁴ El profesor por tanto, debe proporcionar un medio cultural y experiencial enriquecido en el que el niño pueda desplegar todo su potencial.

Dichos esquemas son de tres tipos: de escenas, de sucesos y de historias, y articulan la mayor parte del conocimiento infantil. Un esquema de *escena* integra conocimientos que le permiten al niño saber qué elementos son propios de un lugar (cepillos de dientes en baño, ollas en cocinas, autos en las calles, etc.) y que relación guardan los objetos entre sí (cuadros en las paredes, sillas en frente de las mesas, ropa en el armario, peatones que transitan sobre puentes peatonales, etc.).

Estos conocimientos guían al mismo tiempo lo que el niño espera percibir de una determinada escena. Así, seguramente le extrañará o sorprenderá el hecho de encontrar calcetines en el lavaplatos o encontrar animales salvajes desfilando por la ciudad. La narración apoyada en la capacidad de construir esquemas de escenas, contribuye entonces a desarrollar procesos de pensamiento conexos con la identificación de los componentes de las organizaciones sociales de una manera suficientemente amplia, esto es, no limitándose a la enumeración de elementos que conforman la escena (colegio: estudiantes, profesores, pupitres, aulas, etc.), sino estableciendo las relaciones que estos guardan entre sí.

En este orden de ideas, se obtendría algo como lo que sigue: familia: casa-hogar, padres-trabajo, hijos-escuela, abuelos-ayuda, padres-hijos-amor, etc.; colegio: estudiantes-aprender, profesores-enseñar, biblioteca-leer, compañeros-respetar, rector-guía-orientar; barrio: vecinos-ayuda, tienda-comprar, par-

que-pasear-jugar-mantener limpio, etc. El papel de los relatos debería contribuir a la conformación de tales esquemas y a través de un cuento, una historia cotidiana, una anécdota matizar las escenas para que se de cuenta del sinnúmero de relaciones, esto es, contribuir a pensar procesualmente para aprehender el presente.

De la misma forma, el niño construye esquemas de las relaciones espaciales y ambientales; puede, entonces, determinar cuáles son los elementos de la escena de un paisaje natural y/o un paisaje cultural, y en esta medida reconocer las formas de interacción que él y otros seres humanos mantienen con el entorno y las consecuencias positivas y negativas que se derivan de esa interacción. Por ejemplo, el paisaje cultural: avenidas-automóviles, peatones-andenes-alamedas-puentes peatonales, bicicletas- ciclistas-ciclorrutas; de la interacción puede surgir: el peatón cruzó por la avenida, debajo del puente peatonal (digamos que está fuera de la escena básica), el conductor se detuvo para no atropellarlo. El relato surge aquí para evidenciar la necesidad de que el peatón sea el protagonista de la vía, pues está muy bien que el conductor se haya detenido, pero en esa medida el peatón debe asumir una gran responsabilidad con su propia vida y la de los demás, cuidando su forma de transitar por la ciudad.

Adicionalmente, los alumnos de primer ciclo ya se representan secuencias temporales de *sucesos*; son los denominados guiones: estructuras conceptuales que incluyen información prototípica sobre situaciones convencionales tales como ir a un restaurante, viajar en avión, visitar un museo, ir al médico, celebrar o conmemorar una fiesta patria, etc.

Los elementos del guión incluyen roles (camarero, cliente, pasajero, médico, paciente, etc.) condiciones desencadenantes (estar

²³⁴ Rodrigo M.J. “Procesos Cognitivos básicos”. En: Palacios J., Coll C. & Marchesi A., Desarrollo psicológico y educación, II: psicología de la educación. Madrid, Alianza, 1998 p. 144.

hambriento, ir de vacaciones), resultados (estar saciado, estar enfermo, tener menos dinero) y sobre todo un conjunto secuencialmente ordenado de acciones o sucesos característicos del guión (sobre la actividad escolar diaria: asearse, desayunar, tomar transporte, ir a clases, tener descanso, retomar las actividades escolares, regresar a casa y hacer tareas).

De la misma forma, el estudiante puede construir el guión sobre una actividad económica o política o quizá sobre una forma de organización social. Así, ir a la tienda incluye roles (tendero o vendedor, cliente o comprador), condiciones desencadenantes (querer comprar, tener dinero) resultados (obtener un producto a cambio de dinero) y una secuencia (hacer una lista de mercado, llevar dinero, pedir lo que se desea, intercambiar el dinero por productos, pagar, etc.).

Es importante saber que los guiones proporcionan un conocimiento compartido con el oyente que facilita la comprensión y la comunicación en general; también favorecen el recuerdo ordenado de sucesos, incluso aunque se narren a los niños de forma desordenada.²³⁵

Los esquemas de sucesos proporcionan al niño la posibilidad de comprender e interpretar guiones relacionados con el origen y evolución de comunidades a las que pertenece. Por ejemplo, la historia del colegio; roles (directivos, docentes, estudiantes, trabajadores), condiciones desencadenantes (los niños tienen derecho a la educación, mis padres estudiaron aquí, los profesores orientan el aprendizaje, el profesor de Educación Física lleva 10 años con la institución, mi colegio fue remodelado, en mi colegio hay problemas, etc.) y un con-

junto de acciones que siguen una temporalidad (cuando el colegio se fundó mi madre tenía 15 años, todos mis hermanos han estudiado allí y el profe de Educación Física conoce a toda mi familia, antes sólo había primaria, ahora hay preescolar y secundaria, etc.).

Ahora bien, no todas las secuencias de sucesos son temporales, existen otras cuyos elementos están interconectados por relaciones causales. Se trata de las llamadas *historietas* o cuentos. Los niños también utilizan su conocimiento del mundo cuando comprenden y recuerdan una historia. Claro está debe tratarse de una historia bien construida en la que se puedan detectar claras relaciones causales. Adicionalmente, son capaces de resumir una historia siempre y cuando sea familiar y tenga una estructura simple.

La narración se apoya indudablemente en la construcción de esquemas de historias y hace posible que el escolar reconozca, por ejemplo, una situación de conflicto e identifique la ruta (secuencia) que le permita proponer una resolución del mismo (valga decir, que no necesariamente será la reconciliación, puede ser una tregua o un fin de la relación entre las partes, -la tolerancia no siempre es lo plausible, así se demuestra, por ejemplo, con la no aceptación al maltrato infantil-).

El niño sabrá que en un conflicto hay como mínimo dos partes (un conflicto no es de uno solo) que tienen un desacuerdo o no comparten una idea, que requieren ponerse uno en situación del otro, que es importante escucharse para luego concertar o negociar, que por más enérgico que resulte el enfrentamiento existe un código mínimo de respeto para no dañar gravemente al otro (no golpear, no insultar) y lo más importante, que existieron causas que desencadenaron la situación presente y por lo tanto resulta necesario partir de ellas para mirar las rutas de resolución.



En cuanto a la interpretación y producción de relatos y a partir de lo que se sabe de esta capacidad de “esquemización”, es pertinente recordar cuál es el espíritu orientador del Pensamiento Histórico: investigar, preguntar, inquirir; se propone entonces una orientación del aprendizaje a partir de preguntas tales como: ¿quiénes cuentan estas historias?: mi abuelo, el escritor, el caricaturista, el cuentero; ¿por qué las cuentan?, ¿qué significado o sentido tienen para la actualidad?, ¿crees que estas historias son verdaderas?, ¿cómo podrías incidir o intervenir tú en esa historia y conseguir así algún resultado?, ¿quién de tu familia o de tu entorno se parece al personaje de esta historia?, ¿cómo contarías esta historia (dibujos, cine, teatro, cuento)?, ¿cuáles fueron los elementos que se tuvieron en cuenta para estructurar esa historia (espaciales, temporales, políticos)?, etc.

En síntesis, el niño de 4 a 6 años cuenta con un bagaje importante de conocimiento que organiza a partir de experiencias personales y en el contacto diario con situaciones repetitivas que contienen relaciones espaciales, temporales y causales entre sus elementos. Una vez que se organiza un esquema se constituye en un apoyo valioso para la comprensión y memoria de situaciones, la predicción de futuros acontecimientos y la planificación de la acción en el medio social.

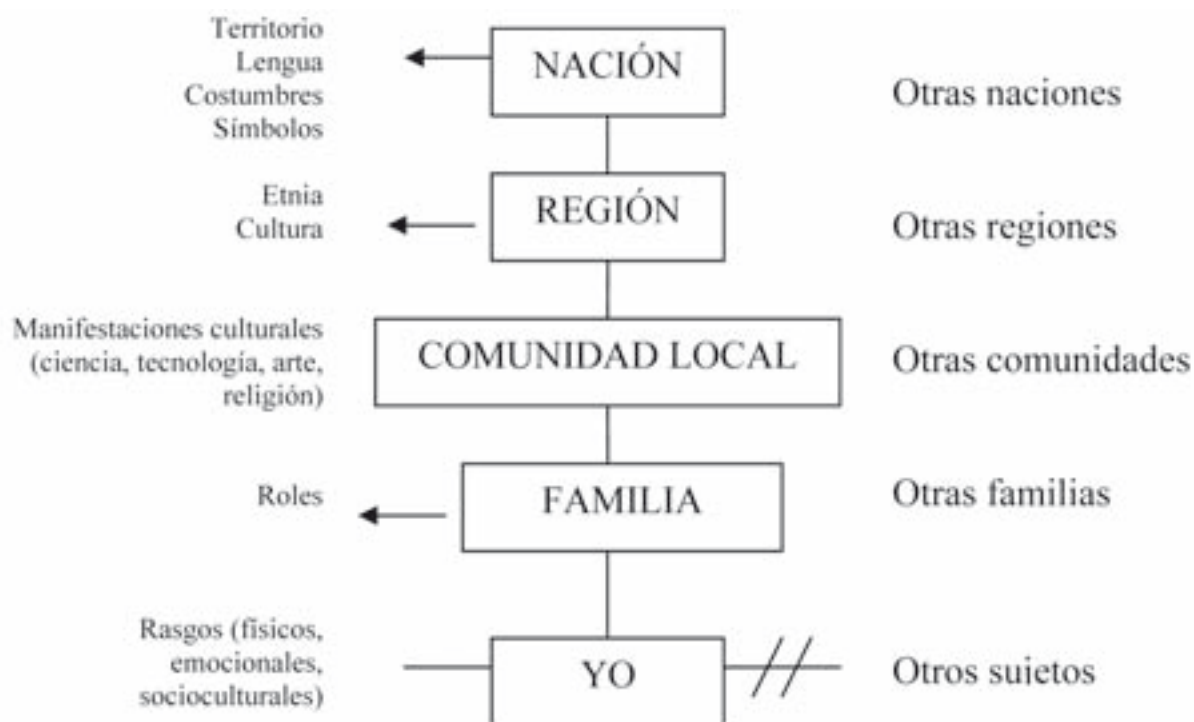
Lo cierto es que un ambiente enriquecido y por tanto una familiarización con ciertas escenas, sucesos e “historias” podría contribuir, por ejemplo, a la construcción de identidades sociales o a la elaboración de nociones sobre autoridad, poder, norma, ganancia, beneficio, etc. No hay razón para no trabajar dichas nociones, pues las investigaciones sobre desarrollo nos demuestran la capacidad del niño para el aprendizaje de nociones “abs-

tractas”. Obviamente, el nivel de complejidad o el grado de profundidad con que se traten variará en ciclos posteriores, pues claramente existen necesidades, intereses y expectativas distintas.

De otro lado, el niño de estas edades cuenta con el desarrollo del conocimiento categorial, el cual se soporta básicamente en el lenguaje, que le permite asociar conjuntos de cosas aparentemente dispares mediante relaciones de similitud o equivalencia y formar así sistemas clasificatorios. Así, agrupa bajo el conjunto muebles: silla, mesa, sofá, cama, etc. Lo que logra básicamente se resume en dos operaciones mentales: supraordinar e infraordinar (pertenecer a o se incluye en) y esto a su vez le permite excluir los elementos que no pertenecen al conjunto. Además a partir de la información categorial es capaz de establecer inferencias acerca de cómo serán otros ejemplares de la categoría.

Lo anterior significa que si el niño supraordina se podrán desarrollar procesos de pensamiento que le permitan aprender algo como: yo hago parte de una familia, mi familia hace parte de una comunidad local, mi barrio o localidad están en la región, la región pertenece a la nación. Si infraordina o subordina: mi familia está compuesta por mi mamá, mi tío, mi abuela y mis dos hermanas. Al diferenciar y comparar: yo y otros sujetos, mi familia y otras familias, mi comunidad y otras comunidades. Durante el proceso de identificación: yo soy alto, me gusta el fútbol y estar con mis amigos. Además, en mi país hablamos español, el plato típico de mi región es el ajiaco.

La gráfica No. 3.1 ilustra las posibilidades de interconexión que existen entre distintos instrumentos de conocimientos que se podrían incluir en un conjunto de la categoría



Gráfica 3.1. Interconexión entre instrumentos de conocimiento

de Pensamiento Político. En este sentido, cabe señalar la importancia que el Pensamiento Histórico tiene para este primer ciclo.

Ahora bien, la creación de tales interconexiones se apoya necesariamente en el pensamiento narrativo y es fundamental el apoyo y orientación del profesor o de un adulto significativo para encontrar los nexos entre los distintos relatos (conversaciones con amigos, historias de familia, telenovelas, noticieros, visitas a museos, actividades escolares, entre otros.) o las intersecciones que se dan al interior de cada relato entre las nociones familia, barrio, cultura, nación, entre otros.

Veamos ahora como entra en relación la dimensión comunicativa con el campo de Pensamiento Histórico y particularmente con la narración. Valga anotar que el dominio progresivo de las habilidades de uso del lenguaje es un factor decisivo en el desarrollo

psicológico de cualquier individuo, pero es particularmente importante durante los primeros años de vida y depende en gran parte del medio social y la capacidad intelectual.

Así, por ejemplo, durante los dos primeros años de vida la relación entre madre e hijo sienta las bases de la comunicación prelingüística; después de los dos años la imitación y juego simbólico contribuyen a enriquecer el léxico de manera abundante e inmejorable (como ya no ocurrirá en años posteriores). En cuanto a los niños de primer ciclo, gracias a la interacción con los pares, el ingreso a la escuela, la capacidad de autorregulación, entre otras condiciones cognitivas y sociales, sus producciones son más claras y comprensibles, tienen dominio completo del repertorio fonético, no sólo aumenta el vocabulario sino que su significado se enriquece e inicia allí el uso de la sintaxis compleja. Además tienen acceso al lenguaje escrito.



La pregunta para el pensamiento narrativo es ¿cómo aprenden los niños de este ciclo a usar productiva y comprensivamente el lenguaje para interactuar con el mundo y ubicarse dentro de él? Es un hecho que, aparte de la familia, el primer entorno social propio es el medio escolar y ello implica nuevas experiencias y también exigencias. El juego ya no es solitario sino cooperativo y existe maduración del juego simbólico pues se requiere de la concertación y diálogo con los otros para un sociodrama, por ejemplo.

Aquí la narración debe participar en el enriquecimiento de los escenarios de aprendizaje que permitan al niño potenciar todas sus capacidades comunicativas y de manera muy especial aquellas relacionadas con la oralidad y el lenguaje no verbal. Por tanto, leer, hablar, escuchar y escribir serán habilidades reforzadas inicialmente con los relatos donde se encuentren implicados el “boca a boca” y la imagen. Será importante entonces relatar historias (literarias y no literarias), leerlas, dibujarlas, escribirlas con dibujos, comentarlas.

En cuanto a la dimensión personal social, el Pensamiento Histórico se vincula a esta en términos de la construcción de sujetos desde el punto de vista individual (ética, autoestima y autonomía) y social (relación con los otros, sujetos políticos y participación). Pero además reposa allí la configuración de los rasgos de personalidad así como la introducción en las actitudes y valores considerados básicos en el desarrollo infantil.

Esta dimensión contempla que la familia, los adultos, otros pares, y en general, el medio ambiente ejercen una influencia de vital importancia para estructurar el desarrollo personal y social en los primeros años de vida. Entre los aprendizajes que se logran cabe mencionar: *identificarse y diferenciarse de otros; relacionarse con los demás; valorar el mundo que lo rodea; expresar*

*sus emociones; autorregular la conducta y encontrarle límites adecuados frente a otros, autovalorarse; adquirir responsabilidad social y tener identidad de género.*²³⁶ Para el Pensamiento Histórico además permite establecer explicaciones procesuales de su entorno, es decir que el niño desarrolla esos aprendizajes históricamente.

A través de la narración los niños entran en contacto con distintas realidades sociales que poseen códigos, normas y costumbres, de la misma forma que pueden acceder a las nociones acerca de cómo es justo o injusto comportarse en este mundo social, es decir, de lo que puede perjudicar o beneficiar a otros y de las decisiones y valoraciones acerca de cómo se ha de actuar.

El conocimiento social abarca distintos ámbitos que van desde la valoración de sí mismo y de los otros hasta la representación acerca de los sistemas e instituciones sociales de la cultura en que se vive, pasando por la comprensión de las relaciones que vinculan a las personas y las instituciones. Ahora bien, este aprendizaje se va construyendo a partir de la experiencia en términos de relaciones e interacciones que el individuo va teniendo con las distintas realidades humanas, por lo tanto la narración juega un papel fundamental en esta adquisición, pues prácticamente a través del relato se genera la interacción, ya sea a través de una conversación informal o de la aproximación a realidades culturales cuyo medio de expresión son los distintos lenguajes (tecnológico, científico, artístico, deportivo, etc.), así como a realidades históricas anteriores.

Es importante tener en cuenta que a través de este conocimiento el individuo tiene la capacidad de ponerse en el lugar de otro o de ver

²³⁶ DABS. Op. Cit. p. 150.

el mundo a través de los ojos de otro (conocimiento interpersonal) y así se puede inferir lo que otros sienten, piensan o planean.

Saber que pueden acercarse a los pensamientos, sentimientos y perspectivas del otro, permite comprender que los niños de esta edad podrán desarrollar claramente procesos de conocimiento y pensamiento relacionados con el respeto a diferentes puntos de vista a partir de la comparación que puedan hacer de su propia argumentación y la de los otros.

Adicionalmente el Pensamiento Histórico permitirá analizar procesualmente los fenómenos y situaciones de manera que los niños podrán reconocer situaciones de discriminación o abuso, al tiempo que reconocerán la diversidad étnica y cultural de su comunidad, no sólo como enunciados proclamados aquí y allá sino porque en verdad existe un razonamiento alrededor de la necesidad de convivir con otros que piensan o son distintos.

Finalmente, es importante advertir sobre los recursos educativos con los que se cuenta en este primer ciclo. Se sugiere hacer hincapié en este período en el juego simbólico, el juego sociodramático y el juego cooperativo. De igual forma, hacer uso de todas las formas narrativas que hagan énfasis en la oralidad y en el lenguaje no verbal, que es lo propio y acuciante en estos primeros años. Recuérdese que el código verbal no es el único mediante el cual puede ser traducido un mito, por ejemplo, también los lenguajes no verbales (pinturas, pantomimas) pueden expresar las mismas significaciones, por lo que no se trata de un fenómeno exclusivamente lingüístico.

sus compañeros y profesores y a manejar un sistema de normas y relaciones fuera del contexto familiar. A partir de estas relaciones y las previamente desarrolladas en el seno familiar, empiezan a elaborar relaciones diferenciadas en el proceso de su interacción social. Este proceso diferenciado se puede observar en la comunicación, la expresión oral y corporal de los niños hacia el medio social y hacia el conocimiento.

Los niños de primer ciclo ya han experimentado diferentes vivencias en su corta edad, la mayoría de ellas en el marco familiar. Llevan consigo un proceso histórico construido sobre las relaciones con su entorno espacial y familiar. En palabras de Vigotsky, están recibiendo material suministrado por la cultura a la que pertenecen y se están apropiando de este, es decir lo están “internalizando”.²³⁷

Es una dinámica que, según el autor citado, involucra una serie de transformaciones, pues no se lleva a cabo sólo un acto de transmisión de lo externo a lo interno, sino hay un procesamiento de la información que lleva a la comprensión individual de los instrumentos de mediación cultural y por tanto “no es una transferencia de una actividad externa a un preexistente plano de conciencia interno: es el proceso en el que este plano interno se forma”.²³⁸ Es una apropiación de la materia prima cultural en la cual hay una reorganización individual de esos instrumentos proporcionados por la propia cultura.

Esta actividad es interpersonal y pasa a ser intrapersonal, esto significa que la interiorización depende totalmente de las relaciones que los niños establecen con los otros, el entorno

4.1.4. Relacional. Yo y los otros

En el primer ciclo los niños aprenden a adaptarse al medio escolar, a relacionarse con

²³⁷ Castorina José Antonio, Ferreiro Emilia, Col Marta de Oliveira y Lerner Delia. *Piaget – Vygotski: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996 p. 26.

²³⁸ *Ibíd.* Citando a Leontiev (1981).



y por ende con la realidad, que como se ha dicho es producto de un proceso histórico en el que se involucran y entretajan todas las actividades y expresiones culturales del ser humano, distinguibles analíticamente pero vinculadas entre sí.

Esos instrumentos son apropiados por los individuos, según la afirmación de Wertsch: *“Por un lado, los instrumentos culturales no pueden desempeñar un rol en la acción humana si no son apropiados por individuos concretos que actúan en contextos únicos. Por otro lado, no podemos actuar como seres humanos sin invocar los instrumentos culturales”*.²³⁹

El ser humano en el campo de Pensamiento Histórico es relacional y es producto del orden cultural al que pertenece. A su vez, ese orden cultural es producto de un proceso histórico que estructura el presente. Por tanto, el pensamiento, el desarrollo de la personalidad y el dominio de todos los instrumentos de mediación cultural, dependen de todo este conjunto de relaciones que se tejen en ese espacio simbólico de lo intangible.

Estos elementos se entrelazan de manera conjunta, construyendo pensamiento complejo, una actividad inherente al ser humano desde edades tempranas que se encuentra en directa relación con los procesos de conocimiento y aprendizaje.

La categoría relacional del campo de Pensamiento Histórico puede proporcionar a los alumnos de primer ciclo herramientas para comprender que su presente está constituido de múltiples relaciones y procesos que son parte de un devenir histórico construido, comenzando por la relación fundamental del ser humano con la naturaleza y posteriormente

con sus semejantes y que todos en conjunto construimos y reconstruimos sociedad.

Es necesario tener en cuenta en este proceso los aportes de J. Piaget respecto a que todo proceso cognoscitivo implica intercambios entre los niños y otras personas, así como entre aquellos y los objetos físicos.²⁴⁰ Es decir, la interacción constante implica la construcción de múltiples relaciones y también la observación y el aprendizaje de las que ya están construidas.

Como lo habíamos anotado, el niño inicia el primer ciclo con elementos de carácter cultural formados en el medio familiar e ingresa al espacio escolar con sus costumbres, hábitos, ideas, gustos, representaciones y creencias, entre otros, transmitidas y asimiladas por las enseñanzas familiares, pero muchas veces inconexas y descontextualizadas. De esta manera, previo su ingreso al primer ciclo, el educando ya ha comenzado su proceso de incorporación cultural a la sociedad. Por lo general cantan, bailan, narran historietas, asisten a ceremonias religiosas, rezan, celebran cumpleaños, participan con los familiares en festividades o eventos ciudadanos, entre otros. Saben y sienten igualmente que sus costumbres o creencias también las comparten con familiares, vecinos y amigos cercanos, por tanto no se sienten diferentes y perciben su entorno como propio y único.

Esta unicidad en el primer ciclo se amplía, pues los elementos culturales transmitidos en el marco familiar no difieren de los propuestos en el medio escolar, excepto en las comunidades indígenas o afrodescendientes donde lo propuesto en el medio escolar difiere del acervo cultural transmitido familiarmente. Sin

²³⁹ Ibid. p. 27.

²⁴⁰ Piaget J. La formación del símbolo en el niño. México, FCE, 1994 p. 301.

embargo, de una u otra forma, se trata de un transcurso en el cual se desarrollan procesos identitarios individuales y colectivos.

Si bien en la categoría relacional subyacen todas las dimensiones e interactúan de manera interdependiente las demás categorías del campo, se propone partir de las preguntas de los niños, entendidas como la base sobre la cual se potencia la comprensión y explicación social en devenir, y las sugeridas por su profesor, para iniciar luego un proceso de interpretación y análisis de su actuar cultural. Que sus costumbres, hábitos, tradiciones familiares, religiosas y manifestaciones artísticas, entre otras, sean motivo de pregunta y por tanto de necesidad de respuestas, que esos actos no los realiza porque sí, que lo aprendido en familia se contextualice y conecte socialmente y se llegue a la pregunta ¿de dónde vienen esos elementos o fenómenos y por qué hacen parte de mí?. En este contexto es importante que el niño relacione y contextualice explicaciones por medio de la construcción de una red de relaciones identificando algunas causas que explican el presente a partir del pasado y desde el pasado hacia el presente.

El juego, la narración, la danza y diferentes formas de expresión cultural permiten al estudiante tener espacios para reconocer, valorar y recrear costumbres, creencias, normas y modos de vida tanto de su propio colectivo, como de otras comunidades. Es posible reconocer, por ejemplo, diversos aspectos culturales en aquellos ritmos musicales que a los niños les gusta bailar o cantar asociando los eventos, acciones o elementos que se presentan en las canciones con contextos temporales, espaciales y de procedencia cultural. Otros contextos cotidianos pueden orientarse en esta dirección. Los juegos, por ejemplo, pueden ser no sólo un medio sino un tema de indagación, al formularse preguntas como ¿siempre han sido

así?, ¿a qué jugaban nuestros padres y abuelos?, ¿cómo eran sus juguetes y cómo jugaban? Entre muchas otras preguntas posibles: ¿las creencias religiosas son las mismas en todas partes? ¿por qué los seres humanos rezamos? ¿siempre lo hemos hecho?, ¿qué costumbres de celebraciones de cumpleaños tienen otras comunidades? ¿por qué se celebra el cumpleaños? ¿qué otros eventos celebran? ¿por qué? Desarrollar Pensamiento Histórico en el primer ciclo significa explicar procesualmente cómo se ha estructurado el presente en el cual se vive, y por supuesto, comprenderlo reconociendo relaciones culturales que cohesionan diferentes colectivos, espacios y tiempos.

4.1.5. La Política... interacción y acción

La idea de Vygotski de que “los otros (...) no pueden ser considerados simplemente como apoyo, soporte o excusa (...) del proceso de construcción del conocimiento, sino que deben ser considerados como verdaderos coprotagonistas del proceso...”²⁴¹ es de gran importancia para la categoría política en el *campo de Pensamiento Histórico*, porque lo político se propone como una visión del mundo y de la vida en constante desarrollo, como proyecto cultural colectivo donde el otro es un sujeto activo en la construcción de la visión propia y la participación es un elemento estructurante del pensamiento y del conocimiento.

El niño, como ser humano complejo, es en sí mismo un “universo único e irrepetible al que la escuela tiene el maravilloso objetivo de abrir todas las oportunidades posibles”.²⁴²

²⁴¹ Ibíd. p. 51

²⁴² Goris B. “Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes”. Unidades didácticas y proyectos. Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones, 2006 p. 21



La categoría política busca darle al alumno la oportunidad de ampliar su experiencia pragmática y su experiencia imaginativa porque al estudiante deben proporcionársele más elementos reales para ampliar su base creadora.²⁴³

Desde luego sin olvidar que “el conocimiento implica al mismo tiempo separación y unión, análisis y síntesis”,²⁴⁴ asumiendo que la realidad está compuesta de partes, pero ellas tienen un significado a partir del todo que a su vez tiene su explicación en las fracciones.

Es necesario considerar las posibilidades que ofrece el medio escolar en este primer ciclo de trabajar los aspectos estructurantes como el poder, el conflicto, la acción y la intersubjetividad.

No se puede desconocer que no existen unos estudios concretos sobre cómo es la aproximación de los niños colombianos al pensamiento político, que permitan corroborar o desmentir afirmaciones como que la sociedad para el niño se muestra con “un orden completamente racional (...), un lugar sin conflictos colectivos en el que todos cooperan con todos y cada cosa funciona perfectamente...”.²⁴⁵

Teniendo en cuenta que los niños colombianos son víctimas del conflicto de diversas maneras, se hace necesario la realización de propuestas que tengan asidero en investigaciones concretas y puedan dar luces sobre cómo la situación del conflicto influye en la visión de los niños sobre la sociedad y sobre sí mismos.

En el primer ciclo es posible acercar a los educandos a la política partiendo de la intersubjetividad para luego desarrollar los restantes elementos (poder, conflicto, acción). Lo intersubjetivo en la categoría política, se define como la lógica simbólica y afectiva de toda comunidad humana que se construye en interacción con los otros. Esta lógica tiene un estrecho vínculo con el desarrollo de la personalidad y la formación ética de los niños en esta etapa; de manera amplia se extiende a la integridad del proceso formativo que abarca dimensiones comunicativas, lógicas, personales, sociales y corporales.

La gráfica 3.2 muestra las posibilidades de desarrollo de los componentes de la categoría para este ciclo:

En el primer ciclo la política tiene posibilidades de conexión y desarrollo con todas las dimensiones del desarrollo infantil. De particular importancia son las dimensiones personal-social y comunicativa, pues la interacción que se establece en el lenguaje y las diferentes formas de expresión permite formas de identificación, reconocimiento de sí mismo y de los demás, relacionando a su vez la dimensión individual y social del niño. Es importante destacar aquí la conexión con el campo de Comunicación, Arte y Expresión en el sentido de “trabajar por la construcción de la voz del sujeto en el aula como una vía privilegiada para la construcción de la identidad, la seguridad y el sentido de pertenencia social”.²⁴⁶

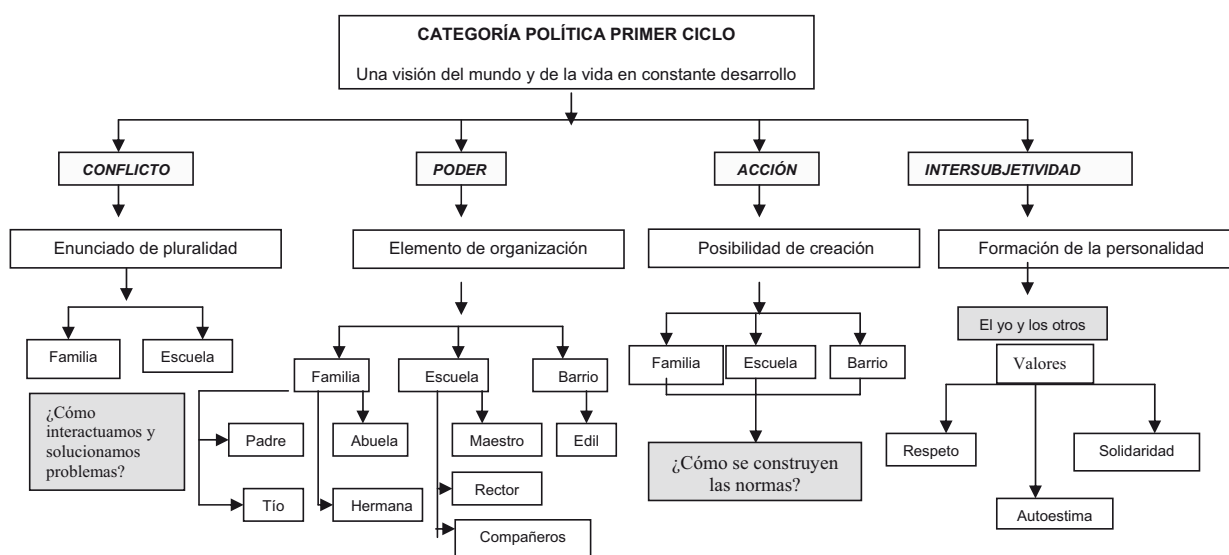
La dimensión corporal-cinética interactúa en la medida que el niño se reconoce como parte de un conjunto pero también como un

²⁴³ Vygotski L.S. “La imaginación y el arte en la infancia”. Ensayo psicológico. Madrid, Akal, 2003 p.18.

²⁴⁴ Morin E. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2001 p. 26.

²⁴⁵ *Ibid.* p. 314.

²⁴⁶ Serie Documentos de Trabajo, Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá, “Orientaciones para la discusión circular por campos de conocimiento. Campo de Conocimiento: comunicación, arte y expresión,” Grupo de Investigación “pedagogías de la lectura y al escritura” Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2007 p. 79



Gráfica 3.2. Posibilidades de desarrollo de la categoría política primer ciclo

ser único e irrepetible que requiere de los otros para su desarrollo. La dimensión lógica también está presente cuando el niño construye acuerdos y regula sus juegos e interacción con los demás a partir de la construcción consensuada de normas sencillas.²⁴⁷

Establecer correspondencias entre formas de organización familiar, escolar, local e incluso en la ciudad es un procedimiento que puede ayudar a los niños a clarificar cómo y quiénes conforman diferentes instancias de organización social. También les permite reconocer roles, acuerdos, valoraciones, normas, derechos, deberes que median la interacción social en diversos ámbitos espaciales, temporales, relacionales y económicos.

122

Los juegos de rol permiten al niño posicionarse como actor social al motivar en que se coloque en el lugar de otro identificándose con un personaje, considerando argumentos,

implicaciones e intereses en los conflictos y tomando decisiones.

Por otra parte, la representación visual de los conceptos, objetos o situaciones acordes con los aspectos, a través de fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, videos, entre otros, también puede resultar irradante en procesos de reflexión o facilitar la aprehensión de aspectos de la categoría política que se deseen desarrollar.

Por ultimo, el cuento, y en general las narraciones, la tradición oral constituyen formas de introducir a los niños en diferentes circunstancias, tiempos, lugares y sociedades. Es un recurso apropiado para realizar la deconstrucción desde el componente de la intersubjetividad y abordar los otros elementos de la categoría política de manera sencilla. Un aspecto a tener en cuenta, es que lo importante en este ejercicio reside en el proceso de desarrollo, así “la tarea consiste en tratar de incorporar (a los niños) en ese mundo con la

²⁴⁷ Aportes de la prof. Johana Milena Torres, Colegio Rafael Delgado Salguero.



imaginación, en lugar de limitarnos a aprender datos sobre algo que esta <ahí fuera>”.²⁴⁸

El cuento puede abordarse a través de preguntas como: ¿Cuáles son las cosas o qué se nombran en el cuento?, ¿cómo vivían los personajes?, ¿quién era el personaje Y?, ¿qué hizo el personaje Z?, ¿qué relación tenían? ¿se parece en algo aquel lugar que describe el cuento con otro espacio que conozcas?, ¿cómo se comunicaban los personajes? Estos interrogantes pueden llevar a la *disociación* de los elementos que contiene el relato, desde luego pueden modificarse y enriquecerse.

En una segunda etapa puede desarrollarse la *asociación* de los elementos identificados, procurando que se plasmen las relaciones y las diferencias entre los personajes. Finalmente, se puede pedir a los niños que recreen alguna situación que ellos hayan visto parecida a la que describe el cuento. La recreación puede ser a través de dibujos, dramatizaciones, relatos orales o juegos.

Un aspecto importante es que en el momento de la socialización de la recreación de las situaciones se presenten unas reglas mínimas que faciliten la escucha, la participación, propiciando en los niños receptividad hacia la expresión y la comunicación como premisa fundamental para construir un “ética de la comunicación”, descubriendo que su voz y la de los demás tienen un lugar, manifestando “(...)las ventajas de participar, así como sus límites, y estando en disposición de respetar y reconocer al otro en su diversidad”.²⁴⁹

Es importante tener presente que el objetivo del ejercicio es que el niño “trate de hablar de lo que se debe, se puede, es deseable, es po-

sible”,²⁵⁰ sólo así iniciamos la resignificación de la política.

4.1.6. Económica... ¿de qué vivimos los seres humanos?

Los niños están en contacto directo con realidades económicas desde edades tempranas, se encuentran con problemas, procesos y elementos básicos de la organización económica tales como la tienda, la fábrica, los productos, el consumo, la carencia, la existencia de ricos y pobres, entre otros. Este contexto los toca e interactúan con él de forma intuitiva, pues al no ser conscientes de ello, codifican espontáneamente nociones económicas sin establecer relaciones procesuales que los lleve a apreciar cómo diferentes actividades individuales y colectivas permiten a los seres humanos obtener diversos recursos para vivir y suplir necesidades.

Lo anterior indica que durante el primer ciclo es posible aproximarse con los alumnos a identificar y relacionar actividades y procesos económicos sencillos partiendo de la exploración del funcionamiento cotidiano en el presente. Se trata de una relación que debe ir desde lo superficial a lo profundo, sin que ello implique un tratamiento disciplinar propiamente dicho. Es pertinente, en cambio que el niño de primer ciclo desarrolle procesos de pensamiento y construcción procesual de conocimiento partiendo de su realidad cercana hacia realidades más globalizantes. Éstas posibilitan integrar relaciones en torno a nociones como intercambio, valor, consumo, ahorro, compra, trabajo, esfuerzo, producción, distribución, entre otros. Orientar una perspectiva procesual posibilita a los estudiantes relacionar

²⁴⁸ Egan K. Op. Cit. p. 94 El paréntesis es nuestro.

²⁴⁹ Serie documentos de trabajo. Op Cit. p. 79.

²⁵⁰ Goris B. Op. Cit. p. 33.

actividades productivas de las personas en diferentes tiempos y lugares, así como diferenciar la procedencia y procesos implicados en la obtención de los productos que conoce en su entorno.²⁵¹

Esta comprensión pasa por los ambientes de comunicación en distintos contextos,²⁵² las interacciones con los adultos y se pone en juego integrando la lógica del pensamiento, que a su vez incide en el desarrollo comunicativo del niño. Por lo anterior, resulta relevante retomar las *dimensiones* propuestas para el desarrollo infantil. Lo interesante y complementario está en que ellas se enfocan a desarrollar en los niños la no fragmentación en la capacidad de juicio, la autonomía y el fortalecimiento de *su responsabilidad personal en la realización del destino colectivo*,²⁵³ elementos que se articulan a largo plazo con esta categoría de Pensamiento Histórico.

En la articulación con la dimensión lógica, operaciones como identificar, establecer relaciones, comparaciones, clasificaciones, razonar causalmente, resultan fundamentales para la categoría económica durante el primer ciclo, pues ayudan a comprender procesos básicos del mundo económico. Además está el reconocer que las personas no se desarrollan en forma aislada sino en grupo, a través de actividades colectivas y por decisiones generales, lo cual se extiende a la dimensión personal-social.

Uno de los componentes de esta categoría posible de explorar con los niños de primer ciclo son los procesos de producción a escala micro. Se puede indagar y comprender cómo

se elabora un producto específico (los dulces, los cuentos, el papel o un elemento cotidiano que sea de su interés)²⁵⁴ identificando quién lo hace, qué materiales emplea, cuáles procedimientos se realizan para obtenerlo, cómo se distribuye y finalmente cuál es su recorrido antes de llegar a nuestras manos. Este proceso permite desarrollar niveles iniciales de reflexión en cuanto a conceptos de consumo, ahorro, sobreexplotación (o uso de recursos naturales como el agua, la madera), comercialización, entre otros. De otra parte, suministra múltiples oportunidades para vincular las categorías de tiempo (sucesión, orden duración), espacio (localización y distribución), relacional, y establecer conexiones con el campo de Pensamiento Científico y Tecnológico.

Es importante tener presente que no se trata de proporcionar al niño una información con datos sueltos, sino contextualizada para que él la codifique también en términos éticos, de autoestima y autonomía.²⁵⁵

En este contexto, las preguntas son fundamentales, pues permiten ir deconstruyendo la realidad permanentemente de modo que, con la imaginación, disocie, la asocie y la recree. Vale la pena estimular constantemente la formulación de interrogantes que desencadenen procesos de conocimiento y pensamiento a partir de la mentalidad de los niños. La pregunta es necesaria como inicio de la reflexión y como posibilidad abierta al conocimiento. Cada pregunta que surge de los alumnos indica además que está haciendo una elaboración propia, muy personal y que los problemas no le son ajenos en absoluto. A veces las preguntas surgen de una situación exterior, de un

²⁵¹ Aportes de las profesoras Johanna Milena Torres del Colegio Rafael Delgado Salguero, Nohora Franco del Colegio Gonzalo Arango,.

²⁵² DABS. Op. Cit. p. 148.

²⁵³ DABS, Desarrollo infantil y educación Inicial. Op. Cit. p. 146.

²⁵⁴ Temas sugeridos por la profesora Johana Milena Torres.

²⁵⁵ Como componente esencial de la dimensión personal-social. DABS. Op. Cit. p. 150.



estímulo en el ambiente o de una observación nueva, otras aparecen espontáneamente, lo importante es acompañar al niño en la elaboración de la respuesta de manera procesual para que comprenda su presente.

Al saber que el niño identifica el dinero y reconoce que se intercambia por productos, podría ser irradiante, por ejemplo, explorar mediante un proyecto cómo la moneda ha tenido un proceso de transformación en el tiempo y ha participado como elemento de cambio en los mercados de muchos colectivos o sociedades. Es sabido que a muchos niños les gusta coleccionar monedas porque la diferencia entre sus formas, tamaños, grabados y procedencias resulta atrayente. Desde las monedas de cuero hasta las acuñaciones que se usan todos los días, existe un concepto de valor que puede abordarse en concordancia con el desarrollo del Pensamiento Matemático, posiblemente durante el último año del primer ciclo.

Así, la comprensión de una dinámica social presente en la cotidianidad –el intercambio y el uso de la moneda– tendría un potencial importante a través de la comparación. Para ello se requiere examinar a partir de la observación directa y de preguntas guiadas por el profesor, monedas, imágenes de monedas disponibles o que se puedan conocer a través de la visita a colecciones, exposiciones o museos; incluso podrían sorprender los niños con sus propias colecciones de monedas.

La observación de semejanzas y diferencias entre monedas y su agrupación en secuencias temporales, permite conocer la vida del ser humano a través del tiempo: monumentos, personajes, ideales, imágenes, imaginarios, personas poderosas, símbolos colectivos, son algunos elementos que encontramos grabados allí. Este análisis de las imágenes e información puede entrar en contacto con

las categorías relacional, política y temporal, y extenderse al campo de comunicación, arte y expresión. Por último, la comparación sirve para perfilar casos individuales, trascender explicaciones específicas y llevar a los estudiantes a comprender en conjunto un elemento o aún un proceso económico.

El juego simbólico²⁵⁶ puede ayudar a los alumnos a comprender diversos papeles sociales en torno a lo económico. Es tradicional, por ejemplo, el juego en el que uno o varios niños son tenderos, otros productores y otros tantos consumidores o compradores.

Otra oportunidad de llevar elementos cotidianos a una complejidad acorde con el ciclo, pero con profundidad, es explorar el mercado que está en su entorno, llevarlo con preguntas indirectas en el diálogo a identificar elementos como el dinero, las mercancías, vendedores, compradores. En este contexto los juegos de simulación de este entorno, como “la tienda” (jugar a la tienda) o las narraciones son fuentes ilimitadas a partir de las cuales pueden entablarse relaciones éticas, cuantitativas y de interacción social en sentido amplio.

Para dirigirse a una comprensión procesual del tema, las preguntas ¿para qué necesitamos una tienda?, ¿qué pasaría si no hubiera tiendas ni almacenes?, ¿siempre han existido?, ¿cómo se las imaginan antes? pueden conducir a una exploración enriquecedora. Seguramente habrá la oportunidad de explicar y contextualizar apropiadamente mercados arcaicos como el trueque y explorarlos a través del juego de reglas. También se puede dar espacio para conocer otros procedimientos de intercambio como el uso de ciertos productos como

²⁵⁶ Se caracteriza por recrear papeles sociales a través de la imitación. En este sentido el niño reproduce estereotipos y escenas de la vida real, modificándolas de acuerdo a sus necesidades. Véase: Delval J. *El desarrollo humano*. Madrid, Siglo XXI. 1998 p. 296-298.

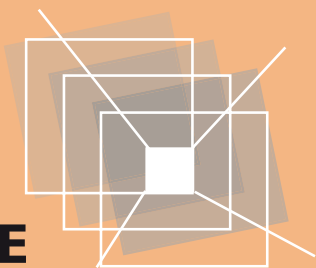
unidad de cambio. Así a manera de ejemplo sirve mencionar que en la India, en diferentes momentos, se utilizó la lana, el azúcar, el té, la sal y el ganado como moneda. En nuestro territorio, antes de la llegada de los españoles la sal, las esmeraldas o las conchas de mar.

Es importante resaltar que los procesos no son estáticos y que las dificultades afloraron. Al servir como espacio de intercambio, el mercado es portador de opciones para el acceso a bienes o servicios. Sin el mercado el acceso a productos sería muy difícil para la mayoría de la población, se podría padecer de desabastecimiento. En este contexto, es necesario relacionar la moneda como un elemento social, pues es aceptada en forma general por

la comunidad y en tal sentido se convierte en el patrón que mide el valor.

En estos ejemplos se parte del presente, en tanto se observa la moneda desde su proximidad al niño, y se vincula a los procesos de intercambio que comprende. Es importante la comparación con otros momentos y lugares para comprender estos elementos y relaciones económicas como proceso histórico.

En este ciclo la comprensión del mercado y la representación de la moneda podría dirigirse hacia una percepción diferente del consumo, pues los niños son blanco permanente de la publicidad y ello se refleja especialmente cuando acceden a tiendas o centros comerciales para obtener productos o bienes con sus familiares en lo que se ha definido como *mercado*.



S E R I E
Cuadernos de Currículo



**ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación

El Pensamiento Histórico en el ciclo de educación básica A **grados 3° a 6°**



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

5. El Pensamiento Histórico en el ciclo de educación básica A grados 3° a 6°

5.1. El Tiempo, cronología y sociedad

En el ciclo A la comprensión del tiempo parte principalmente del tiempo personal, pues en el primer ciclo esta dimensión se configura como punto a partir del cual se interrelacionan el tiempo social, el cronológico y el natural. La construcción mental del tiempo ha sido hasta este momento fruto de la experiencia y la observación o exploración del entorno con el que ha tenido contacto el niño (de manera directa o indirecta a través de la narración u otros medios). Seguramente su horizonte temporal se ha extendido con la memoria familiar que le han proporcionado padres, abuelos, tíos y demás personas mayores, dándole un primer acceso al tiempo social. Este contexto fundamental y primario puede enriquecerse permanentemente durante los ciclos siguientes e ir ampliándose y descentrándose progresivamente con el propósito primordial de dotar de sentido su presente individual y su tiempo social. Esto le posibilita incluir más variables, extender las relaciones, hacer uso de unidades de tiempo y sistemas de referencia temporal más complejas, así como tener mayor control

y precisión sobre su comprensión del tiempo, de la duración y el cambio.

En el primer ciclo el alumno ya identifica unidades convencionales para medir el tiempo a través de escalas de intervalos iguales: minutos, horas, días, y años. Esto abre la posibilidad de que durante el transcurso del ciclo A, se vaya orientando paulatinamente en el tiempo cronológico y situándose respecto al presente. Ello implica a su vez una comprensión del calendario en varios sentidos. Uno de ellos puede dirigirse a entenderlo como un sistema cronológico, convencional, que sirve de referencia y es producto de un colectivo, por lo cual puede tener diversas realizaciones o versiones, con características particulares desde la perspectiva matemática, lógica, cultural e ideológica. Cada calendario tiene un **comienzo** y una **estructura cronológica**, en él, animales, dioses, héroes y mitos construyen una visión sobre el orden que rige a los seres humanos en el mundo. Esclarecer esto puede ser de provecho en la medida en que permite *relativizar* el significado social del tiempo y su profundidad como constructo humano.

Uno de los aspectos relevantes reside en reconocer que, como sistema cronológico, el calendario cumple una función social en la

medida en que constituye pautas o normas de conducta que regularizan la vida cotidiana de las personas (la hora de entrada al colegio, el tiempo de descanso, las fechas de vacaciones, la periodicidad en los salarios, las celebraciones, festividades, entre otros), al tiempo que proporciona un sistema de referencia que también sirve para estudiar, dimensionar, explicar y comprender el devenir de un colectivo social. En este contexto puede ser pertinente examinar y comparar estructuras cronológicas de diversos calendarios y proponer situaciones hipotéticas que permitan a los niños interpretar y establecer relaciones entre diferentes dimensiones de tiempo: ¿Qué pasaría si cada persona contara el tiempo de una manera diferente?, ¿cómo nos encontraríamos en el colegio?, ¿cómo empezarían las clases o el trabajo de las personas?, ¿cómo celebraríamos los cumpleaños?, ¿qué pasaría con la edad y el tiempo personal de cada uno?, ¿qué pasaría si siempre tuviéramos el mismo año, mes y día?, ¿qué pasaría con nuestras actividades y nuestro entorno si siempre fuera de noche?

La correlación entre los aspectos mencionados, la categoría relacional, espacial y el campo de Pensamiento Científico y Tecnológico ofrece conexiones verdaderamente enriquecedoras a través de la narración, la elaboración de representaciones y modelos, pues seguramente se hará necesario abordar aspectos astronómicos que permitan dilucidar nuestra ubicación y movimiento respecto al universo al tratar estos aspectos.

Una segunda perspectiva se proyecta hacia el dominio de la cronología, lo cual implica apoyar a los niños en la comprensión y uso apropiado de unidades cronológicas, la coordinación de diversas unidades en sistemas de medición del tiempo, ordenar transformaciones y continuidades en sistemas temporales de modo que poco a poco pueda determinar, a

partir de coordenadas estudiadas (días, meses, años, siglos milenios, eras) cuándo se producen o sucedieron las acciones o fenómenos en relación a otros procesos ocurridos antes, después o simultáneamente. Así, demarcar un fenómeno, problema o proceso en el tiempo posibilita al niño al final de este ciclo reconocer con mayor precisión el orden interno de los fenómenos o las acciones en una secuencia estudiada y ubicarlo respecto a su presente.

Este contexto está vinculado íntimamente con la explicación del cambio y la comprensión de cómo ha llegado a constituirse el presente. En este camino es pertinente estimular a los niños a problematizar elementos, fenómenos o procesos que observan en su entorno social y motivar preguntas relevantes a partir de las cuales se desencadenen procesos de indagación que permitan comprenderlos como resultado de *procesos a través del tiempo*. Para ello resulta relevante contextualizar el problema que se desee tratar con los alumnos empezando por establecer los cambios que se han producido, reconocer qué los ha causado, cómo se han relacionado con diversos componentes de orden espacial, cultural, económico o político, e identificar cómo el cambio en uno de estos elementos ha implicado transformaciones en los demás.²⁵⁷

Al ir estableciendo relaciones y explicaciones de cambio con mayor complejidad durante este ciclo, será necesario dimensionar la duración de las transformaciones y las continuidades, de manera que los niños no sólo reconozcan la medida cuantitativa de los fenómenos sino que amplíen su comprensión a una valoración cualitativa. Así por ejemplo, al abordar el tiempo natural y estudiar transformaciones en la naturaleza o en el espacio que

²⁵⁷ Torres B. P. *La enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairós y Cronos*. Madrid, La Torre, 2001.



habitamos los seres humanos, será necesario reconocer esas grandes extensiones de tiempo (eras, siglos) que se llaman larga duración y que incluyen varias generaciones de seres humanos; otros procesos que duran menos y que se observan en el transcurso de nuestras vidas (décadas, años) identificados como duración media, y otros que se desarrollan con una duración corta (meses, días).

Dimensionar cualitativamente la duración no siempre es sencillo, sobretodo cuando esta excede nuestra experiencia de vida, ya sea que seamos adultos o niños. Se trata de un proceso complejo, que se puede comenzar a desarrollar desde el ciclo A con estrategias definidas y continúa durante el ciclo B. Elaborar representaciones gráficas en las que se reflejen cambios producidos en los seres humanos, los objetos, grupos sociales, el medio ambiente a través del tiempo, puede ayudar significativamente, pues dichas representaciones pueden facilitar a los niños hacerse una imagen mental del tiempo. Por otra parte, las representaciones de tiempo son apropiadas para coordinar los cambios o transformaciones que experimenta un elemento, fenómeno o proceso a través del tiempo, lo cual es indispensable al realizar un análisis diacrónico. Son provechosas también, cuando se trata de visualizar variaciones en un mismo momento, es decir, la coexistencia de distintos elementos, fenómenos o procesos en sincronía.

Es posible que en un comienzo, al elaborar sus gráficas los niños no contemplen escalas iguales o tengan imprecisiones en la ubicación de las acciones o los fenómenos, esto se observa en representaciones comunes como las líneas de tiempo, por ejemplo. Con todo, el ensayo, el error y la apropiada orientación podrán ir aclarándole poco a poco al niño cómo crear representaciones apropiadas que le permitan avanzar hacia operaciones más

complejas como comparar la duración entre distintos procesos o establecer analogías. Es importante no perder de vista que tanto estos, como los demás procesos de conocimiento y pensamiento planteados en el dominio de lo cronológico durante el ciclo A tienen un vínculo estrecho con el campo de Pensamiento Matemático.

Otra dimensión de tiempo que paulatinamente puede ampliarse y lograr mayor profundidad en este ciclo es el tiempo social. Esto guarda correlación con la ampliación de las nociones de espacio y de la socialización que se da en este ciclo. De esta manera, el tiempo social ya no está asociado sólo a aquel que el niño puede conocer a través de sus padres, abuelos o la narración, sino que se extiende al tiempo social del colectivo en el que vive, ya sea que se trate de su barrio, su localidad, la ciudad, o el país. Algunos de estos entornos pueden ser experimentados directamente con los educandos para observar y estudiar evidencias de los procesos de cambio en las calles, casas o lugares a través del tiempo (casas antiguas vs. nuevas edificaciones; carrilera de tren vs. calles con transporte urbano; antiguas plazas o parques centrales vs. centros comerciales, entre otros). Al observar cómo existen elementos de distintas épocas simultáneamente, se posibilita la explicación de nuestro presente como un proceso de cambio que viven las personas y las sociedades a través del tiempo. A su vez, esta perspectiva permite a los alumnos reconocer relaciones, analogías, conexiones, dependencias y vínculos entre el presente y el pasado, y viceversa.

En este sentido, es necesario que el profesor ayude a contextualizar apropiadamente el horizonte de tiempo social que deseen o necesiten abordar en el aula. El diálogo y las distintas posibilidades narrativas permiten relacionar el tiempo social con el cambio de estructuras

económicas, políticas, espaciales y culturales a través del tiempo. Es conveniente brindar a los niños la oportunidad de identificar diferencias y similitudes entre objetos, imágenes, fotografías, atuendos, costumbres, productos, relatos, música, entre otros elementos, de diferentes tiempos sociales en el camino de ir enriqueciendo un mapa temporal que les permita asentar referencias para establecer relaciones y comparaciones entre el tiempo social y el presente. También puede resultar estimulante proponer a los niños realizar interpretaciones imaginativas de tiempos sociales específicos que no están vinculados a su experiencia de vida a través de los relatos, los objetos, obras artísticas, videos, disfraces, visitas a lugares o caminos antiguos entre otros.

Así, la narración continúa siendo un elemento indispensable en el desarrollo del tiempo en este ciclo, en la medida en que constituye una fuente que da acceso a tiempos sociales que no hacen parte de la experiencia directa del niño. Además, porque permite observar que los fenómenos, procesos y problemas que se dan al interior de un colectivo toman determinados significados y explicaciones a partir de coordenadas temporales, espacio-ambientales, políticas, económicas o culturales, por lo cual se convierte en un recurso indispensable para reconocer paulatinamente la relatividad.

Un complemento irradiante puede ser crear narraciones imaginarias que permitan relacionar tiempo personal, tiempo cronológico y tiempo social. Por ejemplo, pedirles a los estudiantes que escriban en primera persona algunas páginas del diario de un niño de la sociedad primitiva o de otro tiempo social específico. Una opción análoga es proponerles juegos de rol situados en el contexto de otros tiempos sociales.

En el transcurso de este ciclo, seguramente habrá algún momento en el que sea necesario

acercarse a algún modelo de periodización que permita identificar estructuras, relaciones, etapas, momentos; particularmente al contextualizar transformaciones o continuidades. Al respecto, vale la pena tener presente que en el ciclo A es pertinente articular los cambios, las acciones, los fenómenos partiendo de grandes procesos y de características generales y sencillas de las periodizaciones.

El tiempo cronológico y el tiempo social se encuentran en la necesidad de establecer puntos de referencia a través de fechas. Éstas deben explicarse a los niños dentro del proceso que se aborda, pues su significado se consolida en la medida en que reúne diferentes fenómenos. Las transformaciones sociales son resultado de cambios continuos y no se producen en un momento, por ello es conveniente que el énfasis del campo de Pensamiento Histórico en este ciclo se de hacia la comprensión de procesos de cambio, de los contextos y de los elementos, fenómenos, acciones y relaciones que lo componen, trascendiendo la necesaria referencia cronológica.

5.2. Los Espacios. Ampliando escalas...

Durante el ciclo A la interpretación del espacio se amplía desde el entorno inmediato y los espacios cercanos al niño hacia la localidad, la ciudad y el país sin excluir la conexión con otros lugares del mundo. La multiplicidad de formas narrativas que nos rodean permite a los profesores y alumnos entrar en contacto con lugares a los cuales no se tiene acceso inmediato. Esto potencia la posibilidad de reconocer, experimentar de manera indirecta y con la imaginación múltiples espacios. A la vez, la observación y exploración directa del espacio sigue siendo en este ciclo un medio fundamental para identificar, relacionar y reali-



zar reflexiones en torno al espacio objetivo, el espacio como construcción social y el espacio subjetivo.

Como construcción social, el espacio puede ser concebido, entre otras formas, como aquél que ha sido y es producido por el ser humano a través del tiempo. Durante este ciclo los niños están en capacidad de comprender los cambios del espacio como resultado de las decisiones, de los proyectos que se adoptan y que obedecen a unos objetivos previamente definidos por la sociedad.

En este orden de ideas, es apropiado orientar a los estudiantes hacia la interpretación del espacio como un componente dinámico cuyo motor principal es el trabajo humano, sin perder de vista que también existen procesos y cambios intrínsecos a la naturaleza y la geología.

La importancia del trabajo radica en que le proporciona un nuevo contenido y significado al espacio a través del uso de técnicas que se instalan en la superficie terrestre y generan una organización, uso y funcionalidad específicas. Para interpretar esto, los niños pueden explorar muchas de las transformaciones del espacio a través de las técnicas que ha utilizado el ser humano para satisfacer sus necesidades tales como el alimento, pues el empleo extensivo de la tierra para cultivos, entre otros, configura de manera particular las zonas que se emplean para tal fin; el vestido, ya que involucra el uso de recursos animales y vegetales que deben transformarse para obtener dicho producto; de vivienda, porque no sólo emplea materiales provenientes del medio sino que su construcción, funcionamiento y ubicación implican una configuración distinta del espacio y de movilidad debido a factores como la localización y la necesidad de comunicación que determinan muchos aspectos de un colectivo. Simultáneamente, en el proceso de satisfac-

ción de necesidades, las técnicas y los objetos materiales también se transforman a través del tiempo y se complejizan. Esto significa que es necesario entrelazar las distintas opciones de este ejercicio con otras categorías del campo, como la económica, la relacional y el tiempo; igualmente, con otros campos de pensamiento como el Científico y Tecnológico.

La técnica y el trabajo son ejes irradiantes para comprender el espacio como una realidad cambiante en el tiempo. En el ciclo A esto puede abordarse integrando el espacio objetivo, pues reconocer la conformación física de los lugares que se aborda, permite al niño contar con un contexto necesario que le ayuda a esclarecer e inferir relaciones que le posibilitan comprender y explicar el proceso que desea examinar. El reconocimiento del espacio objetivo involucra, entre otros, la representación cartográfica y la medición del espacio, procesos que guardan correlación con el campo de Pensamiento Matemático.

Por otro lado, al poseer distintas opciones que se proyectan hacia diferentes categorías, las fuentes como: pinturas, narraciones, iconografías, objetos, mapas, tradiciones y memoria oral, entre otros, permiten observar la forma en que las personas y los colectivos perciben el espacio y realizan una construcción mental en la que plasman sus imaginarios de origen, identidad, cultura, entre otros. Este contexto posibilita articular de manera directa la categoría narrativa, relacional y el campo de Comunicación, Arte y Expresión.

Existen diferentes ámbitos espaciales que se pueden interpretar y *comparar* con los niños en la escala y perspectiva mencionada. Un fenómeno sencillo del cual es posible partir para generar procesos explicativos hacia el presente es la existencia en la ciudad de distintos tipos de equipamientos urbanos como: estaciones, paraderos, ciclo rutas, entre otros, y

preguntarse ¿Por qué están allí?, ¿para quién?, ¿a quién pertenecen?, ¿quién decidió colocarlos?, ¿existió otro mobiliario antes?, ¿desde cuándo?, ¿cómo era?

Un factor de profundidad política se encuentra en el núcleo de las respuestas a estas preguntas, pues este equipamiento responde a una forma de organización del espacio colectivo y se relaciona directamente con políticas de uso del espacio que tienen objetivos particulares en el ámbito en el cual participan. Así, la categoría política está vinculada al espacio al definir funciones y formas de uso que se convierten en normas que reflejan ideas políticas de su contexto.

En la actualidad se observa cómo en las ciudades emergen sitios especializados para el emplazamiento de fábricas y bodegas cercanas a los aeropuertos y avenidas principales, al igual que buses de transporte masivo y el desarrollo de grandes vías de comunicación que no solamente buscan la conexión interregional, sino entre países vecinos a fin de exportar e importar productos. Igualmente se puede ver el cambio de equipamientos y técnicas en el campo, pasando de un trabajo rústico a técnicas modernas. Así, el cambio en el trabajo y en las técnicas conlleva a otro tipo de interpretación del espacio en el que, no obstante, confluyen técnicas pasadas y actuales.

La posibilidad que brinda el análisis del espacio como realidad cambiante y que se da en todos los lugares del mundo, permite que el niño de ciclo A conciba que el espacio habitado (es decir, donde se desenvuelve), no ha sido siempre igual, y que sus condiciones actuales de existencia son producto de la acción humana, entendiendo que todo aquello que le es visible ha tenido cambios, y que su actuar en el mundo, como las decisiones políticas, hace que se redefina el espacio continuamente.

Salir al barrio es un buen camino para estudiar distintos sistemas de objetos, como una bodega o una fábrica y sobre los cuales podemos preguntar: ¿Quiénes son las personas que trabajan en la fábrica?, ¿cuáles son sus condiciones laborales?, ¿cuál es el número de empleados de acuerdo con el producto que deben realizar?, ¿cuál es la localización de la fábrica, respecto a otras y el mercado? (la importancia geoestratégica del objeto), ¿cuáles son las posibilidades de expansión de la fábrica?, ¿cuáles son las relaciones que tiene con lugares próximos y lejanos (en la importación y exportación de productos)?, ¿cuál es la relación de comunicación y transporte para la organización de la producción?

Como puede verse, se parte de preguntas que el niño debe resolver formulando hipótesis, realizando conjeturas, enfrentando y estudiando el espacio siguiendo un proceso cognitivo como la identificación, la caracterización de los objetos y la interacción de la sociedad con la naturaleza; descomponiendo y disociando las partes que se presentan en el entorno a través de distinto tipos de información para trabajar a través del contraste, sirviéndose de herramientas geográficas como imágenes, mapas, esquemas para luego construir una explicación de las dinámicas espaciales, resolviendo así su pregunta-problema y comprendiendo con ello las interacciones que suceden en el espacio geográfico.

La relación existente entre el sistema de objetos y el sistema de acciones que se realiza en el espacio, ha llevado a que la naturaleza cambie en su totalidad; así, al principio la naturaleza es presentada como un espacio en el que la intervención del ser humano no se encuentra plenamente; no obstante la naturaleza comienza a ser sustituida por objetos artificiales fabricados por las personas, son entonces objetos técnicos y mecanizados, como



centrales hidroeléctricas, fábricas, ferrocarriles y ciudades; el espacio se va conformando desde los objetos técnicos elaborados a partir del trabajo del ser humano, de manera que se transforma por las dinámicas de los objetos y de las acciones construidas al interior de él.

Así, en el paisaje que observamos encontramos la distribución de formas y objetos. “Al leer el espacio geográfico solemos examinar la evolución de las formas de organización social y política que pudieron hacer posible la construcción de determinadas estructuras espaciales”,²⁵⁸ como por ejemplo, las pirámides de civilizaciones antiguas, técnicas y trabajo sintetizados en un objeto, o en sociedades modernas con la introducción de sistemas de transporte como el ferrocarril para el desarrollo del mercado regional y su antecedente en la revolución industrial.

Hoy, paisajes como la devastación de extensas áreas de selvas en el Amazonas, son el resultado de una decisión y una planeación producida por los seres humanos en la que se imponen objetos artificiales como carreteras y cuyos intereses están en hacer de este lugar un espacio de producción económica, unido al comercio mundial, presentándose dinámicas en las que los lugares dejan de ser espacios aislados, para vincularse y pensarse como parte de una relación global, en la que entran nuevas técnicas para hacer rentable el uso del suelo de las selvas, donde el ser humano se enfrenta a otro tipo de relaciones con el medio geográfico.

De tal manera que lo que se espera en el ciclo A, es que el niño pueda interpretar el espacio como parte de una transformación que se realiza a través del tiempo, mediado

por las técnicas y el trabajo que el ser humano imprime a los objetos. Reconoce que las acciones de las personas influyen sobre el espacio y el ambiente con efectos sobre la vida, por esto, puede comprender la relación entre el mantenimiento del ambiente y la calidad de vida, tanto del mundo natural como del ser humano.

5.3. La Narración. (De) construyendo historias de vida

Las dimensiones de desarrollo infantil presentes en la definición de la educación inicial, en realidad contribuyen a precisar las variables que determinan el aprendizaje humano durante toda la vida, por lo cual valdría la pena hacer un análisis riguroso de la incidencia o correspondencia de estas con los procesos que intervienen en la formación del Pensamiento Narrativo para la comprensión de las dinámicas socioculturales.

En el presente apartado, el cual comprende el desarrollo del Pensamiento Histórico a través de la narración para el ciclo A, se hará especial énfasis en algunos tópicos relacionados con el conocimiento sociomoral y las relaciones sociales presentes durante estos años escolares.

La razón de ello reside, en primera instancia, en que, si bien es cierto que a nivel cognitivo, por ejemplo, se producen profundas modificaciones en el modo en que los niños procesan, comprenden, organizan y razonan acerca de la información a que acceden en su mundo, los cambios originados durante este período en el plano social afectarán de aquí en adelante todos los ámbitos: el modo en que comprendan las características de los demás y de sí mismos como seres sociales, la

²⁵⁸ Montañez, Gómez Gustavo. “Geografía y medio ambiente”, en: *Geografía y ambiente enfoques y perspectivas*. Bogotá, Universidad de la Sabana, 1997 p.186 y ss.

concepción de las relaciones que les vinculan y la representación de las instituciones y sistemas sociales en que se hallan inmersos.²⁵⁹

En segunda medida, y quizás como derivación del anterior razonamiento, está el hecho de los temas que suelen trabajarse durante esta etapa escolar que están especialmente vinculados con la representación de las instituciones y sistemas sociales (la familia, la escuela, los poderes, las leyes, etc.), sólo que los modelos internos que se han construido y prolongado, generación tras generación, permanecen invariables, como si se tratara de conceptos y realidades inmutables e incuestionables.

El resultado ha sido la asimilación acrítica de estos modelos y por consiguiente la perpetuación de acciones y/o discursos dominantes cuyo control social refuerza patrones culturales, constructos e imaginarios colectivos en los que las relaciones entre los diferentes actores sociales continúan siendo asimétricas, por razones basadas única y exclusivamente en el supuesto de que ya han recibido la evaluación histórica que les permite anclarse como verdades apodícticas.

¿Qué hace que, a pesar de las evidencias cristalizadas en reformulaciones o reivindicaciones a nivel teórico, científico, social, político y demás, sobre las nuevas formas de asumir y entender la realidad, *los obstáculos epistemológicos*²⁶⁰ persistan? Será tarea de la narración durante este período escolar, dilucidar tal interrogante, partiendo de la premisa de que en la

medida en que expliquemos nuestras propias acciones y los sucesos humanos bajo la forma del relato, es concebible la idea de que habremos entendido e identificado que a través del lenguaje y particularmente de la narración, se afinan y delimitan las relaciones de poder al tiempo que se ejerce control social, político, económico, espacial, cultural, entre otros.

A propósito anota el psicólogo Bruner²⁶¹: “El lenguaje es además nuestro principal medio de referencia (...) El lenguaje, como sabemos, consiste no sólo en una locución, en lo que se dice realmente, sino también en una fuerza elocutiva, un medio convencional para indicar cuál es la intención de emitir determinada locución en determinada circunstancia (...) aprender a usar el lenguaje comprende el aprendizaje de la cultura y el aprendizaje de cómo expresar las intenciones de acuerdo con ella”.²⁶²

Los procesos de pensamiento que intervienen en la reflexión y comprensión sobre la fuerza elocutiva del relato para la constitución de instituciones y sistemas que rigen nuestra sociedad, así como el papel que juega la narrativa en el control social y en el establecimiento de relaciones de poder, se ilustrará en el presente apartado por medio de las nociones de *familia, identidad e historias de vida*, y las interrelaciones que éstas guardan entre sí, siendo referentes principales de los instrumentos de conocimiento involucrados durante esta etapa escolar en la configuración del aprendizaje social.

La *deconstrucción* de tales nociones permitirá igualmente renovar el uso que suele hacerse de la práctica pedagógica relacionada con las historias de vida (biografías, genealogías, anéc-

²⁵⁹ Padilla Ma. Luisa & González Ma. del Mar. “Conocimiento social y desarrollo moral en los años escolares”. En: Palacios J., Marchesi A. & Coll C. Desarrollo psicológico y Educación I. Madrid, Alianza, 1998 p. 265.

²⁶⁰ Concepto del filósofo e historiador francés Gastón Bachelard, referido a la dificultad que se presenta cuando algunas ideas se enraizan tan vigorosamente en nuestro pensamiento que dificultan la adquisición de nuevos aprendizajes, pues se convierten en auténticos bloqueos o generan la resistencia que impide acceder a nuevos conocimientos.

²⁶¹ Bruner J. Op Cit.

²⁶² Ibid. págs. 72-75.



dotas y relatos familiares), por ahora reducida a la realización estética o descarga emocional para los miembros de la familia o, en el mejor de los casos, al registro de historias preexistentes y su correlación en una línea del tiempo con memorias de la historia política y militar del país —quizás, distantes e incomprensibles incluso para los propios narradores—.

Aceptar de manera acrítica el concepto de “la familia” ya presenta enormes dificultades, pues en efecto para la mayoría de las personas ésta se encuentra representada por su propia familia o por ese ideal del estereotipo que es menos frecuente en la realidad que en las series televisivas o en la retórica profamiliar presente en el discurso político, académico y religioso como estrategia para promover posiciones ideológicas.

Langellier y Peterson²⁶³ advierten “(...) conceptualizar la familia supone, en principio, una crítica ideológica así como un análisis de la familia como institución económica, régimen social de género y generación, y las experiencias vividas de constituir una familia” y señalan además que ha imperado el concepto de familia monolítica como factor universal y atemporal, pese a que son pocas las familias que presentan esta forma, desconociendo así las variaciones culturales e históricas en la organización de las mismas.

Adicionalmente, la admisión de la familia monolítica como modelo imperante ha hecho que se perpetúen, justifiquen y enmascaren algunas acciones y discursos, como: una ideología de dominancia que hace que los padres estén investidos de autoridad respecto a los hijos y se desconozca fácilmente la condición de niño como sujeto de derechos; por esa misma

vía aparece la violencia familiar que obedece a relaciones de poder cimentadas en paradigmas heredados por generaciones y géneros cuyas condiciones sociales y económicas claramente fueron otras (para bien o para mal).

A todo lo anterior se suman las enormes contradicciones existentes entre el discurso profamiliar y las políticas antifamiliares. Así, por un lado, se glorifica y realza la maternidad, el amor, el matrimonio, el hogar como refugio de un mundo despiadado, el diálogo entre padres e hijos, entre otros, pero por otro, el mismo promulgador de valores familiares alimenta con sus decisiones las condiciones laborales, sociales y económicas que van en detrimento de los mismos impidiendo, entre otras cosas, la estabilidad de las relaciones matrimoniales, las experiencias maternas donde reina el amor, la comunicación familiar siquiera para conocer el paradero de los hijos y, lo más grave, la posibilidad de que la familia sea un refugio pues cada vez son más las veces que, paradójica y lamentablemente, representa una amenaza.

Al respecto resulta iluminador lo relatado por el lingüista norteamericano Noam Chomsky:²⁶⁴ “Estamos hablando de una gran transformación de la sociedad industrial, y se produce solo en las sociedades angloestadounidenses, en las que ha primado durante quince años este espíritu antifamiliar y antiinfantil, disfrazado de conservadurismo y valores de familia. Sin duda se trata de un triunfo de la propaganda”²⁶⁵. Luego de referirse a la inestabilidad e inseguridad laboral, el autor agrega, “(...) El tiempo de contacto afectivo, el tiempo que los padres pasan con sus hijos, se ha reducido drásticamente... hoy los padres

²⁶³ Langellier Kristin M. y Peterson Eric E. *Las Historias de la Familia como estrategia de control social*. En: Mumby D. Op.Cit. p. 74

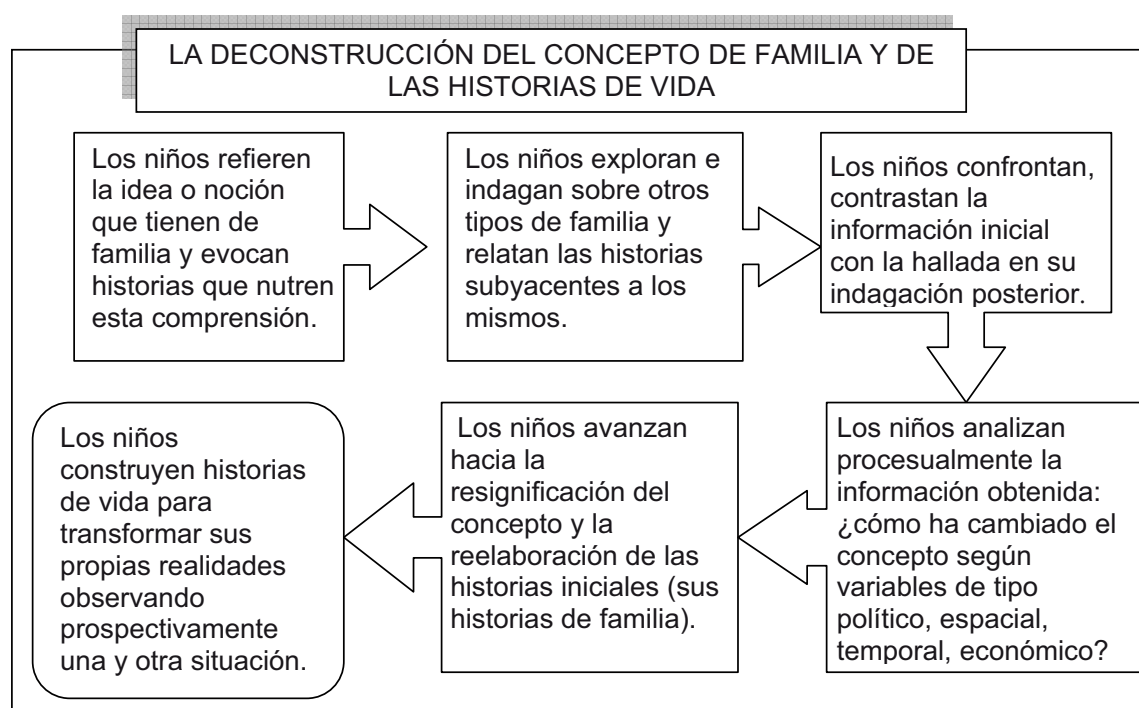
²⁶⁴ Chomsky N. Op.Cit.

²⁶⁵ Ibid p. 61

pasan con sus hijos un promedio entre diez y doce horas a la semana”.²⁶⁶

En síntesis, una revisión crítica de este y otros conceptos permitiría no pasar por alto que la familia es un producto social y cultural en mutua interdependencia con otras estructuras sociales que conforman el escenario histórico en el que se producen los distintos fenómenos y dinámicas a nivel político, económico, ideológico, etc. Es conveniente entonces

para el proceso de *deconstrucción* preguntarse por otros tipos de familia (de otros tiempos, de otros lugares, de otras culturas) y comprobar la variabilidad existente formulando razonamientos diferenciales, derivados del contraste entre una y otra información. Así, los niños podrán articular un concepto de familia más amplio en el que se contemple la diversidad de su composición y comprobar además que los conceptos varían según sus entornos y también a través del tiempo (ver gráfica 5.1).



Gráfica 5.1. La deconstrucción del concepto de familia y de las historias de vida

Ello permite visualizar que los relatos de las vivencias familiares pueden en efecto recoger o evocar ese lugar romántico de compañerismo e intimidad que brinda seguridad emocional y ofrece las pautas de crianza que determinan el futuro de los hijos y garantizan su inserción en la estructura social, pero

también pueden aludir a los fenómenos de alienación, violencia y desesperanza, que casi siempre se prefiere ocultar, provocando, quizás inconscientemente, la reincidencia en posteriores generaciones de eventos condenables desde todo punto de vista.

Ahora bien, la idea de familia como producto social y cultural se apoya en la narración familiar, en otras palabras, una estrategia



importante para construir la familia es la narración.

A través de las prácticas discursivas se construye la familia que cada uno quiere en cierta medida y la historia familiar se constituye en la primera fuente de identidad.

Al referirse a la relación entre *historia de una vida e identidad*, Paul Ricoeur destaca que “el relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida”,²⁶⁷ y agrega que aunque es complicado hablar directamente de la historia de una vida, se puede hablar de ella indirectamente gracias a la poética del relato. La historia de vida se convierte, de ese modo, en una historia contada.

“Cuando se conoce bien una historia, como sucede con el relato tradicional o familiar, o con la crónica de los acontecimientos que fundaron una comunidad, el arte de contar se convierte en el de volver a contar, y el de seguir una historia se une al de anticipar el sentido a la luz del final esperado y conocido. Todos los acontecimientos cobran sentido en la medida en que conducen a ese final”.²⁶⁸

Sobre el propósito que deberían cumplir las prácticas pedagógicas que recogen las historias de vida vale la pena destacar lo dicho por Langellier y Peterson: “Las historias familiares son la forma fundamental en la que la experiencia vivida de construir una familia se organiza y legitima; merecen ser analizadas especialmente porque problematizan los sentidos, procesos y relaciones de poder implícitos en la construcción de la familia”.²⁶⁹

Para problematizar, tal como lo sugieren los autores, vale la pena igualmente preguntarse ¿qué cuentan las familias?, ¿cómo lo cuentan?, ¿qué valor o significado tienen para la preservación de hábitos o la transformación de los mismos?

Se sabe que las familias cuentan las historias de los antepasados y las travesuras de la infancia, los noviazgos, nacimientos y muertes de parientes, los personajes de la familia, sus características, su linaje y los legados y las pérdidas, y los esqueletos y los chivos emisarios. ¿Ahora, qué pueden decir esos relatos para resignificar el mundo, transformar la realidad o reafirmar el legado familiar?

También es importante enriquecer las fuentes narrativas y cabe preguntarse ¿dónde están o aparecen los relatos? Al respecto Elizabeth Stone²⁷⁰ afirma: “Los relatos familiares pueden aparecer en fragmentos o en extensas genealogías. Se narran de manera casual e irreflexiva en las charlas domésticas, se rememoran apasionada o pensativamente durante largas noches de conversación en la cocina; se producen en forma ritual y reiterada en funerales, bodas, fiestas de cumpleaños y reuniones familiares; y se confían en forma secreta e individual bajo la consigna de que no deben repetirse. Sin embargo, no se limitan a los rituales del relato familiar, sino que pueden aparecer en conversaciones con amigos; en los despachos de los terapeutas y en los grupos de autoayuda; en cartas a la “Querida Abby”; en entrevistas célebres y discursos políticos; en redes organizativas, aulas, tribunales, y en las novelas y obras no ficcionales”.

Añade que “ya sea mudas u oscuramente recordadas, narradas en voz alta con gracia y placer, confiadas con discreción o mantenidas

²⁶⁷ Ricoeur P. Op. Cit. p. 216

²⁶⁸ Ibid. p. 198

²⁶⁹ Langellier & Peterson. Op. Cit. p. 79

²⁷⁰ Ibid. p. 71 .

en secreto, todo el mundo lleva ‘bajo la piel’, semejantes a leves placeres o penosos tatuajes, las historias familiares. Estas historias familiares perduran, no porque estén bien construidas, aunque a veces resultan ingeniosas, ni porque estén bien logradas, aunque pueden ser muy entretenidas: perduran porque ‘en mayor o menor medida, tienen importancia’”.²⁷¹

Hasta aquí muy seguramente se habrá ampliado la esfera de la concepción que se tiene sobre el relato familiar entendiendo además que la familia que narra historias ejemplifica el proceso y la estructura de la comunicación interpersonal y de grupos pequeños, el intercambio de información y la red de comunicación organizativa, la generación y evolución de la comunicación intercultural, la creatividad y fuerza de la comunicación poética y retórica, entre otros.

Esta perspectiva sobre los relatos familiares ve la función narrativa como una práctica discursiva productora de cultura familiar. Se concluye entonces que lo que se denomina comúnmente “la familia” no es por tanto un fenómeno biológico natural, sino un tipo de cultura de grupo pequeño que se produce estratégicamente en discursos, como lo son las historias familiares.

Lo hasta aquí expuesto sugiere además la reflexión alrededor del valor histórico que tienen los relatos de vida, no solo como recurso y como objeto de investigación cualitativa (narración etnográfica). Ciertamente, apreciaciones que desechan la transparencia o representación de la verdad que abrigan los relatos en medio de la carga personal, familiar y por lo tanto emocional, desconocen el hecho de que el lenguaje construye la realidad

social y aunque los relatos de vida sean considerados en algunas ocasiones como ficciones, en el sentido de que son reconstruidos una y otra vez, lo cual devela su incapacidad para hablar sobre la experiencia original, existen condiciones que le dan el estatus revelador de acontecimientos históricos.

Contursi, por ejemplo, habla de la construcción de la autoridad del observador externo: la autoridad experiencial, basada en el haber estado allí; la autoridad interpretativa, centrada en el conocimiento teórico y metodológico; la autoridad dialógica, que intenta dar la voz al informante en tanto miembro del grupo objeto de la investigación y la autoridad polifónica, en la que cada individuo –incluido el mismo investigador– presta su voz en tanto constructor de sentido de una cultura.²⁷²

Cabe preguntarse ¿Cómo el investigador sustenta su autoridad?, no hay duda que su relato está basado en otros relatos. “Lo importante no es repetir las narraciones de la vida cotidiana en forma idéntica, pues esto es imposible, sino averiguar bajo qué condiciones esos relatos son producidos por los informantes, qué clases de supuestos subyacen y en qué mundos posibles se originan esos relatos”.²⁷³

5.4. Relacional: símbolos, rituales e identidades

Al inicio del ciclo A los niños pueden identificar, recrear y realizar niveles iniciales de reflexión en torno a creencias, valores, costumbres, tradiciones, símbolos, manifestaciones culturales y representaciones sociales que encuentran especialmente en el espacio cotidiano de la familia, el colegio, su localidad y de manera general en la ciudad, o que co-

²⁷¹ Ibid.

²⁷² Contursi M & Ferro F. Op. Cit. p. 93.

²⁷³ Ibid p. 94.



nocen indirectamente a través de narraciones que se desarrollan en cuentos, juegos, canciones, medios de comunicación, entre diversos canales.

Estas interpretaciones tienen que ver con relaciones simbólicas que se han construido en el devenir social y sustentan la forma en que culturalmente vemos y ordenamos el mundo. Muchas de estas interpretaciones y representaciones se establecen en el quehacer cotidiano y pueden rastrearse con los niños a través de las variadas formas de la narración.

Durante el ciclo A, el desarrollo de la categoría relacional debe permitirle al niño incorporar estas ideas y valores culturales en relaciones y formas de organización más amplias. Esto puede iniciar del reconocimiento de la formación de su identidad personal y cultural a partir de prácticas cotidianas que lo representan como persona, por ejemplo, sus gustos, su pertenencia o relación con lugares específicos, la música, las creencias, entre otros. Estos ámbitos de identidad individual que se han construido al interior de las relaciones con su familia, el grupo de amigos y la escuela, y que hasta este momento se exploraron en el primer ciclo, se van ensanchando durante el mismo A hacia la observación y el reconocimiento de identidades colectivas en su localidad, la región, el país y establecen conexiones iniciales con otros lugares del mundo en los contextos que así lo requieran y lo permitan.

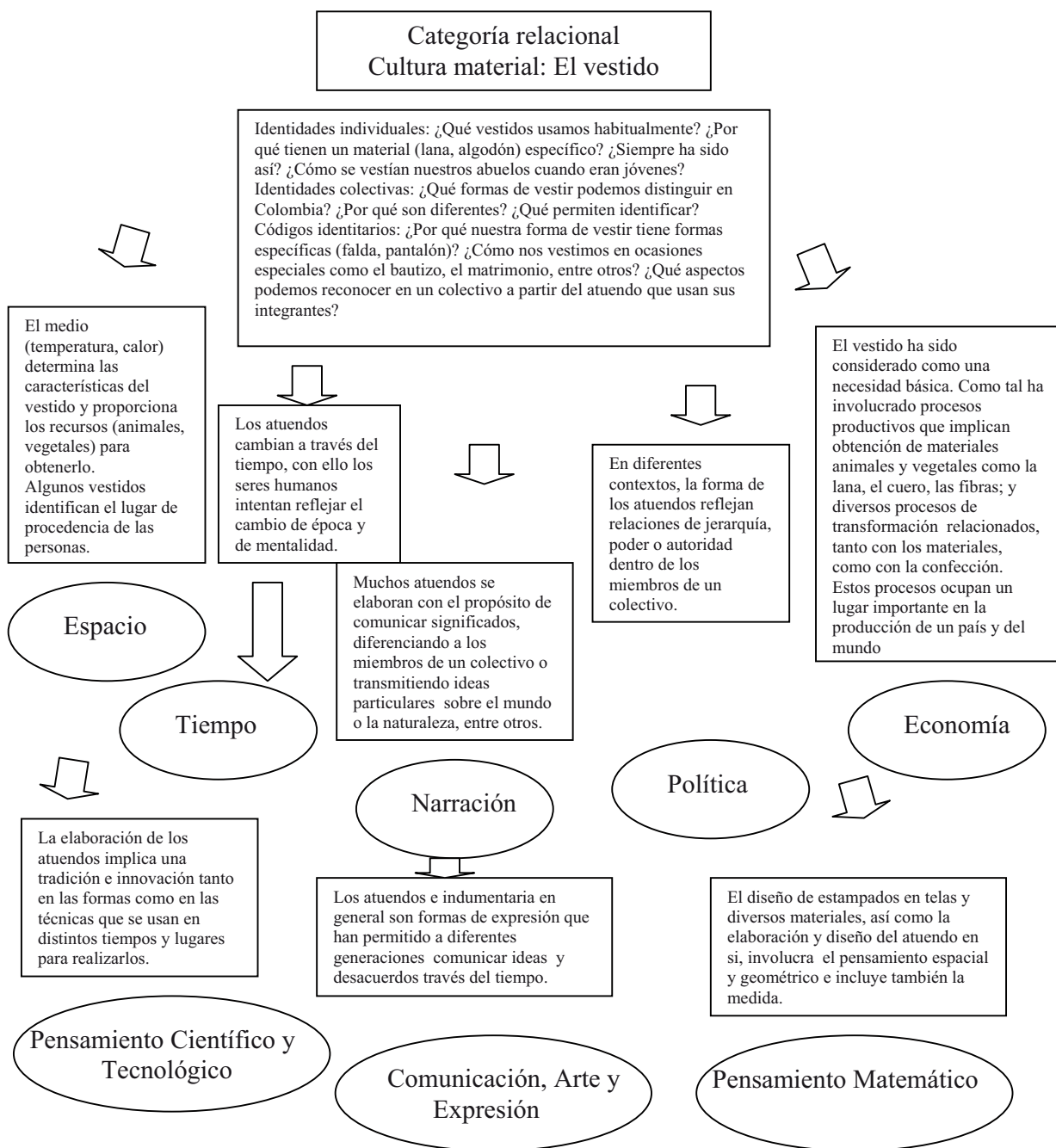
Existen múltiples formas expresivas que permiten explorar interpretaciones y representaciones culturales con los niños. Algunas de ellas hallan su materialidad en la música, la danza, los rituales, las fiestas, los alimentos, las imágenes presentes en pinturas, ilustraciones, caricaturas, fotografías, grabados, o

que se realizan en movimiento, tales como los diversos géneros de cine y la televisión (desde las películas infantiles, comedias, misterio, documentales, crónicas, reportajes, obras de ficción, suspenso, entre otros), los vestigios de cultura material como objetos de uso cotidiano, vestidos, artefactos, entre otros miles, los relatos tradicionales como mitos, leyendas, cuentos, obras contemporáneas de índole, literario, documental, entre otros.

Lo particular por descubrir con los niños es que estas formas expresivas asocian diferentes significados y aspectos de la realidad económica, política, espacial y temporal de cada sociedad, de modo que permiten tejer una constelación de significados que se pueden leer como un proceso que se realiza a través del tiempo en las mentalidades de las personas y los colectivos. En este contexto las conexiones con los demás campos de conocimiento son realmente múltiples. Tomando como ejemplo el vestido, en el gráfico 5.2 se observan algunas posibilidades de pensamiento relacional que pueden desplegarse:

Relacionar y comprender su mundo y el mundo de los otros a través de objetos, ideas, creencias, gustos y narraciones en diferentes tiempos y espacios, posibilita al niño percibir de manera cada vez más consciente la existencia de un lenguaje simbólico en la cotidianidad y en los constructos culturales del mundo que lo rodea.

Lo anterior resulta relevante a la hora de reconocer que las expresiones culturales se vinculan íntimamente con la construcción de la memoria social, la cual se dinamiza en las prácticas cotidianas, las transformaciones o continuidades políticas, económicas, el contacto con otros colectivos, el olvido y el recuerdo a través del tiempo.



Gráfica 5.2. Posibilidades de pensamiento relacional desplegadas a partir de la cultura material: vestido

Así, estimular el potencial que tienen los niños de ciclo A para establecer relaciones puede contribuir al propósito de que construyan paulatinamente redes de significados en mayor profundidad y complejidad, particu-

larmente estableciendo lo relacional respecto a las categorías que estructuran el campo y la realidad que les rodea.

Vale la pena hacer énfasis en que los niños reconozcan que las creencias, costumbres,



símbolos, manifestaciones culturales y representaciones sociales toman definiciones temporales y espaciales que se van transformando en su devenir y como tal, no son realidades estáticas.

En este camino, los alumnos pueden ir identificando paulatinamente patrones comunes y diferentes, permanencias y transformaciones en estos elementos de modo que se reconozcan a sí mismos y a otros grupos étnicos, culturales y sociales del país como sujetos sociales e históricos, herederos y creadores de lenguajes simbólicos que tienen un lugar en el presente y dejan testimonio para el futuro.

La importancia de esto reside en que comprender y vincular estos elementos particulares de su entorno inmediato con el país, le permite al niño descentrarse paulatinamente e ir ampliando su experiencia cotidiana para construirla y enriquecerla con otros elementos de nuestra experiencia colectiva.

Es un proceso que involucra el reconocimiento del alumno y el profesor de la diversidad étnica, cultural y social presente a lo largo y ancho de nuestro país, ya sea que se trate de indígenas, afrodescendientes, campesinos, obreros, identidades de género, entre otros. Este reconocimiento de la diferencia y la diversidad debe llevar a los niños a comprender que la identidad cultural es un constructo en que participan múltiples voces que a su vez lo dotan, no sólo de una gran riqueza, sino de una amplia complejidad.

Pensar históricamente esta realidad puede hacer que los estudiantes se representen a sí mismos y a los otros como sujetos activos y constructores de cultura, identidades y mundos simbólicos que configuran procesos históricos de los cuales somos producto. En este contexto vale la pena retomar los térmi-

nos de Vigostky, en cuanto a su concepción de lo sociohistórico:

“[...] no es sinónimo de colectivo o de “sistema social” en el sentido de una fuerza opresora que se impone monolíticamente al individuo, sino que está pensado como proceso, donde el mundo cultural, en sus múltiples cortes macroscópicos, se presenta al sujeto como el “otro”, la referencia externa que permite al ser humano constituirse como tal”.²⁷⁴

5.5. La Política. Visiones y acciones dinámicas

Para los niños las maravillas del mundo, las experiencias más extremas, las más grandes hazañas, las formas de vida más exóticas, los sucesos más asombrosos proporcionan un resumen muy compacto y ordenado del ámbito y la magnitud de la realidad.²⁷⁵

De allí que en este ciclo se deba continuar alimentando los procesos de aprendizaje, pero sin dejar atrás el enriquecimiento de la imaginación que en ocasiones se considera exclusiva de los niños del primer ciclo.

Lo interesante para la categoría política es apreciar cómo el ser humano requiere de procesos individuales para su desarrollo, pero también demanda de interacción para acercarse al universo social que le propone una mirada sobre el mundo, las personas y le permite comprender sus posibilidades y obstáculos al momento de abordar la realidad.

²⁷⁴ Castorina José Antonio, Ferreiro Emilia, de Oliveira Marta Col y Lerner Delia. Piaget – “Vygotski: contribuciones para replantear el debate.” Buenos Aires, Paidós, 1996 p. 59

²⁷⁵ Egan Kieran tiene una propuesta bastante interesante con respecto a cómo trabajar el pensamiento a partir de los tipos de comprensión, que permitirían comprender la “educación como un proceso en el que el individuo recapitula los tipos de comprensión desarrollados durante la historia de la cultura”, a saber: Comprensión mítica, romántica, filosófica. Ver obra citada de este autor en esta parte del documento para ampliar la visión sobre la propuesta.

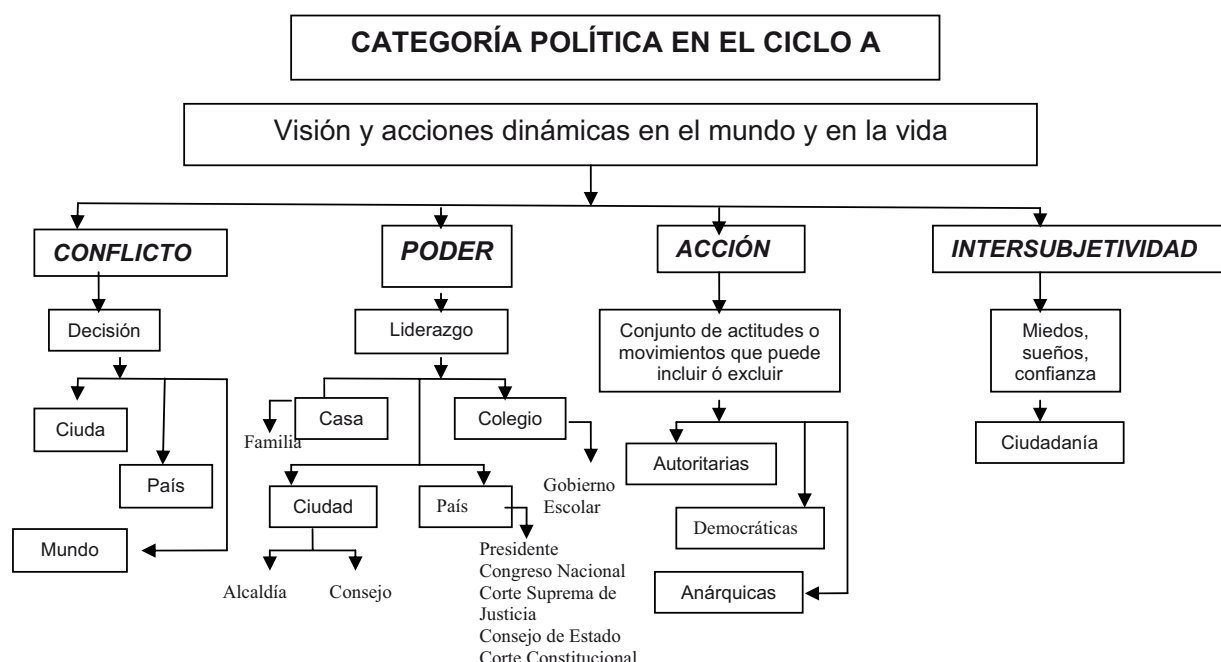
Por ello, es importante considerar los elementos integrantes de la categoría en constante conexión. El poder no es ajeno a los conflictos que tienen que ver, a su vez, con las relaciones que se presentan entre las subjetividades de los individuos y que guían su accionar en tiempos y espacios determinados, buscando dar respuestas a sus necesidades materiales e intangibles.

En el ciclo anterior se enfatizó en el componente intersubjetivo de la categoría política, en este caso se trata que los educandos se involucren en procesos un poco más complejos y los vayan relacionando con otros en diferentes espacios y tiempos para entenderlos como prácticas que se han ido construyendo históricamente y así acercar a los estudiantes al poder como liderazgo y no solamente como dominio o imposición, al conflicto como

capacidad de decidir, a la acción entendida como conjunto de actitudes y movimientos que pueden incluir o excluir y a la intersubjetividad como expresión de miedos, sueños, confianza (ver gráfica 5.3).

En este camino, vale la pena propiciar espacios para que los niños reflexionen en torno a su papel como sujetos políticos de hoy y del futuro. No basta con entender los mecanismos democráticos si no tenemos una conciencia de lo que significa vivir en una sociedad democrática, lo que a su vez implica un conocimiento y un ejercicio de las habilidades sociales que fundamentan estas sociedades.

Dentro de estas habilidades sociales se destacan no solo el conocimiento de los mecanismos de elección, sino la formación de un ciudadano que decide como auténtico sujeto político, construye su visión de la sociedad que



Gráfica 5.3. Categoría política en el ciclo de educación básica A.



quiere, analiza las ideologías que están detrás de las propuestas y las formas en que se comunican, escribe derechos de petición, tutelas o revocatorias de mandato como formas de manifestar su inconformismo.

La democracia es preciso entenderla “...como un sistema de vida, una manera de organizar la convivencia y de tomar decisiones...”²⁷⁶ a partir de la deliberación del interés colectivo, de tal manera que no renunciemos a posibilitar la realización de este ideal, pero tengamos claro que no es fácil llegar a dicha utopía.

Es necesario recordar que el ciudadano no lo es sólo por el hecho de tener derechos como el del voto, sino que la ciudadanía “...se identifica como una actitud crítica hacia la sociedad y hacia el propio Estado, así como a la disposición de participar de manera consciente y responsable en su constante perfeccionamiento”,²⁷⁷ porque la resignificación de la política implica acciones que son guiadas por una posición crítica que busca transformar la realidad.

En esta oportunidad se ha tomado para la categoría política, el proceso electoral que se desarrolla en todos los colegios, no con el objetivo de hacerlo objeto de estudio, sino como práctica social vivida por los niños.

Así mismo, el proceso electoral permite “aprender a argumentar, a dar razones y motivos en moral y ética, para superar los dogmatismos, autoritarismos y escepticismos que se han ido camuflando en el proceso político y en

la sociedad civil...”²⁷⁸ reflejo en parte, de un proceso educativo poco crítico y reflexivo.

Se sostiene que “los niños interpretan el mundo político desde un marco en el que predominan las relaciones personales reguladas por el afecto y la moral...”²⁷⁹, de esta forma se trata que reflexionen sobre estos afectos al momento de decidir, llevándolos a que escriban o expresen cómo se toman las decisiones en su casa, quién las toma, qué participación tienen en las decisiones, es decir que se dirija al estudiante a ver que en su casa también se encuentra la política.

Luego de hallar los elementos políticos en su casa, se indicará que los relacionen con las prácticas de elección que se efectúan en el colegio y se amplíe con los utilizados en la ciudad y el país. Aquí es importante que el profesor potencie las características de liderazgo que puede encontrar en los niños, teniendo en cuenta que hay diferentes formas de liderar un grupo.

Así mismo se deben planear actividades previas a la elección, como por ejemplo conocer no solo las propuestas, sino los mecanismos que utilizará el candidato para hacerlas realidad, si el candidato genera temor o confianza, cuál es su visión del grupo, por qué desea representar a sus compañeros, en fin, preguntas que hagan sentir y pensar a los niños la política no solo como acto eleccionario sino como una visión del mundo y la vida en constante desarrollo, en la cual los aspectos éticos tienen gran importancia al momento de decidir.

²⁷⁶ “Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales”. Actas del IX Symposium de la didáctica de las Ciencias Sociales, Universitat de Lleida, Abril 1998, Zaragoza, Introducción. p. 13

²⁷⁷ *Ibid.* p. 45.

²⁷⁸ Hoyos Vásquez G. y Vargas Guillén G. *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. Santafé de Bogotá, ICFES y ASCUN, 1997 p. 231

²⁷⁹ Goris B. Op. Cit. p. 130.

Aquí la ética discursiva se refiere a la propuesta por Jürgen Habermas, en el sentido de asumir lo ético como base de lo político y donde el diálogo y la comunicación son las formas de construir acuerdos, a partir del hecho que en la actualidad hay diversas concepciones sobre el sentido de la vida, de la sociedad, del ser humano, pensamientos omnicomprensivos, tanto religiosos como morales y filosóficos.

Con relación a las propuestas es importante destacar el ejercicio que se desarrolla en la escritura y a su vez en la lectura de las mismas, acercando a los niños a tomar estas como prácticas sociales, lo cual vincula tanto la narración como el campo de comunicación arte y expresión.

Para desarrollar Pensamiento Histórico, es conveniente acompañar lo propuesto por medio de interrogantes como ¿siempre los seres humanos han tenido la opción de elegir o participar en su gobierno?, ¿cómo se ha hecho?, ¿en dónde?, ¿cuando?, ¿quiénes han sido elegidos?, ¿para qué los han elegido?, y si no hay elecciones, entonces ¿cómo las sociedades se organizaban?, ¿qué implicaciones tiene elegir o no en el funcionamiento económico, en la organización espacial de los colectivos? Las respuestas pueden servir como insumos para enriquecer el análisis de lo político y ampliar los contextos en los cuales el estudiante puede acercarse al poder como generador de conflictos y como forma de liderar una sociedad.

Esto con el fin de que los alumnos aprehendan la política en contexto y como construcción histórica, lo cual quiere decir que se puede resignificar si se desea tener un nuevo tipo de sociedad, pero ello requiere de acciones creativas y transformadoras.

5.6. Económica: Un mundo que produce

En el ciclo A la comprensión de componentes económicos presentes en la sociedad parte principalmente del reconocimiento de que los seres humanos desarrollamos actividades productivas en colectivo, las cuales permiten obtener productos que usamos en nuestra vida cotidiana. Ello obedece a que durante el primer ciclo este fenómeno se configura como punto a partir del cual se interrelacionan procesos sencillos que permiten al alumno asociar nociones básicas de intercambio, valor, consumo, ahorro, compra, trabajo, esfuerzo, entre otras. La representación mental de nociones económicas está conectada hasta este momento con la experiencia y la observación o exploración del entorno y la cotidianidad del niño.

Es habitual para los estudiantes del ciclo A consumir diversos productos como pan, dulces, zapatos, ropa y hacer uso de servicios médicos, educativos, recreativos, entre otros. En el contexto de esta realidad ya dada, existe la oportunidad de estimular su deconstrucción por medio de preguntas. La obtención de respuestas puede dirigirse a una indagación que de cuenta de los componentes económicos que intervienen en su obtención, las relaciones que se dan entre estos componentes y su interacción con otras categorías del campo como parte de una realidad compuesta de múltiples variables.

Al construir las respuestas procesualmente los niños podrán reconocer que a través del tiempo el ser humano ha organizado procesos de producción que ha inventado en el transcurso de su experiencia con el propósito de obtener y usar diversos productos, ya sea que se trate de bienes o servicios, con el fin de satisfacer constantemente sus necesidades. Es



conveniente que esta perspectiva le permita al niño interpretar estos procesos como parte de una realidad que estructura su presente y que es susceptible de transformación.

Al haber iniciado la relación del niño con el pensamiento económico, seguramente se necesitará incluir relaciones más complejas, por tanto se requiere de una concepción amplia y procesual.

El niño conoce su entorno inmediato a partir de su casa, el barrio y algunos sitios de la ciudad, como se ha mencionado, y es posible que considere que en todos los lugares las situaciones son similares. En este camino, para abordar otros lugares o tiempos que no tienen un contacto directo con él o con los cuales no ha establecido relación de manera indirecta a través de narraciones, medios de comunicación u otros mecanismos, es necesario propiciarle y construir con él contextos amplios de modo que relacione lo próximo con lo lejano, lo familiar o cercano con lo general o remoto, así como su experiencia directa con lo abstracto, integrando lo que consideraba lejano e inconexo. La reflexión sobre sus concepciones le permite o codificar elementos y relaciones en un sistema propio y en correspondencia con el del medio que lo rodea.

En el inicio de su comprensión sobre diversos “sistemas” y “estructuras” económicas, durante el ciclo A el educando va identificando paulatinamente componentes y relaciones económicas y estableciendo conexiones entre estos y diversos elementos de otras categorías del campo. Esto con el propósito de que pueda organizar elementos que antes veía dispersos y fragmentarios en totalidades coherentes, potenciando sus posibilidades de interpretar, comprender, pensar y recrear.

En el ciclo A este horizonte que se ha trazado puede extenderse en concordancia con la ampliación que proporcionan las demás categorías, dándole al niño un primer acceso a componentes económicos que se pueden conocer y pensar en el entorno local, de la ciudad y el país. Este contexto fundamental le posibilita reconocer que los procesos económicos ocurren en lugares específicos y se desarrollan de formas diversas, según las condiciones que propicie el espacio y las técnicas que se posean (categoría espacial). A su vez, le permiten evidenciar cómo surgen interacciones específicas (categoría política) y relaciones culturales particulares (categoría relacional y narrativa) que acompañan estos procesos a través del tiempo.

Un ejemplo sencillo para desarrollar Pensamiento Histórico y que ilustra este proceso es la producción del café. Seguramente muchos escolares identificarán este artículo como un elemento importante en la identidad del país y este hecho puede ser aprovechado para estimular preguntas y emprender indagaciones que permitan responderlas procesualmente. ¿Cómo se produce el café?, ¿dónde se siembra?, ¿quién, cómo y donde lo obtiene?, ¿cómo se transforma hasta obtener la bebida que muchas personas tomamos a diario?, ¿en qué consiste la cultura del café?, ¿qué símbolos, representaciones y costumbres nos permiten identificarla?, entre otros, son cuestionamientos irradiantes que pueden surgir en el diálogo y explorarse a través de múltiples formas narrativas y experiencias directas.

Existen diferentes imágenes, documentales, comerciales, textos, entre otras fuentes que pueden vincularse con el presente de los niños y con espacios de experimentación que le facilitan entrar en contacto con la cotidianidad y los senderos de los arrieros, la vida productiva y los procesos en una hacienda cafetera,

la siembra y obtención del café, su transporte desde el lugar de origen hasta los puertos de embarque y la venta de café en otros países, entre otras posibilidades.

Este proceso, a su vez, enriquece y amplía la oportunidad del niño para incluir más variables, extender las relaciones, hacer uso de referencias espaciales para identificar regiones del país, interpretar dinámicas de movilidad, transporte y comunicación entre ellas, observar la presencia e incidencia de la técnica y la tecnología en la producción, así como tener mayor claridad sobre relaciones económicas que permiten crear riqueza (producción), distribuirla (el pago de salarios, el valor y la distribución de la tierra, entre otros), y obtener productos y servicios para satisfacer necesidades (consumo).

El entendimiento del tiempo y el cambio, propio del Pensamiento Histórico, también se vincula a este proceso por medio de la comprensión que el alumno adquiere de los procedimientos de producción a través de las secuencias y tiempos de transformación del artículo. Además, conecta el tiempo social al explorar la importancia de la producción y difusión de este artículo para el desarrollo del país e incremento de mercados a través del tiempo. Este contexto proporciona además significados que relacionan el presente del niño y el tiempo social del colectivo en el que vive.

El conocimiento e interpretación de los componentes y relaciones económicas en el ciclo A le permite también al educando reconocer diferentes aspectos políticos que intervienen en el funcionamiento económico. Esto le abre la posibilidad de hacer reflexiones iniciales con su grupo de pares en torno al liderazgo, la interacción social, el establecimiento de acuerdos, las formas de organización y las jerarquías, la interacción de deberes y derechos, entre diferentes aspectos políticos que

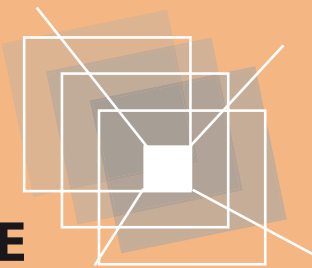
intervienen en el funcionamiento económico. Lo anterior significa que si el alumno asocia estos elementos, los correlaciona y compara, podrá acercarse a comprender el cambio social ligado a los procesos económicos.

Seguramente esto puede conllevar a el establecimiento de relaciones entre la distribución social de la riqueza, la existencia de las clases sociales y de roles sociales.

El carácter contradictorio o problemático que se deriva de estos fenómenos, tales como inequidad en la distribución de la riqueza, la insatisfacción de necesidades, entre otros, a veces suele evadirse como tema a tratar con los niños. En su lugar, resulta conveniente que cuenten con la orientación del profesor para interpretarlos de forma contextualizada, como parte de la realidad del mundo.

Existen diversos recursos que posibilitan abordar ese aspecto de manera más genérica, baste para ello recordar que muchos de estos problemas subyacen en múltiples narraciones. Desde aquellas que aparentemente son sencillas como la historia de Robin Hood, en la que se recrea como él y su grupo quitaban al Gobierno y a la Iglesia productos derivados del trabajo de los siervos o campesinos, para entregarlo a los necesitados y oprimidos, hasta tramas más complejas puestas en el cine, el teatro, la música o la literatura.

La recreación que se realiza a través de las narraciones posibilita explorar en diversas perspectivas las emociones, las intenciones, las conductas y los fines humanos, dando acceso a más experiencias de las que pueda tener cualquier persona durante toda su vida, extendiendo, por tanto, las percepciones del mundo²⁸⁰ y comprensión del presente.



S E R I E
Cuadernos de Currículo



**ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación

El Pensamiento Histórico en el ciclo de educación básica B grados 7° a 9°



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

6. El Pensamiento Histórico en el ciclo de educación básica B grados 7° a 9°

6.1. Tiempo.

Múltiples sociedades, múltiples tiempos

En los ciclos anteriores al ciclo B los estudiantes reconocen que existe un tiempo personal que se desenvuelve en un tiempo cronológico, que éste último regula diferentes actividades humanas y que existe un tiempo relativo a la naturaleza que se halla inmerso en el ambiente en el que cada ser humano vive. También pueden establecer secuencias en el tiempo, reconocer acciones y reacciones (relaciones causa-efecto) e identificar que existe una relatividad relacionada a cada época. Estos procesos, entre otros, indican que en el ciclo B es posible aproximarse paulatinamente a relacionar de una manera más compleja el tiempo personal, el tiempo social, el tiempo cronológico y el tiempo natural.

La comprensión del tiempo en los estudiantes de ciclo B debe permitirles identificar con mayor claridad la medida del tiempo de modo que puedan articular diferentes duraciones. Esto supone afinar el dominio cuantitativo²⁸¹ y reforzar la coordinación del tiempo cronológico y de sus componentes de manera que facilite a los niños situar acciones, fenómenos, procesos o problemas en un mapa temporal coherente y establecer apropiadamente relaciones entre éstos según su sucesión o simultaneidad.

Por otra parte, implica distinguir, contrastar y comprender la interrelación entre diversas duraciones como la corta, media y la larga duración. Para ello es pertinente darle a los estudiantes espacios para situar y contrastar aspectos puntuales y característicos del tiempo corto que distinguen en la cotidianidad y orientarlos a construir una perspectiva temporal, de modo que los relacionen con fenómenos coyunturales de media duración e identifiquen dentro de factores estructurales de larga duración en los cuales adquieren nuevos sentidos y pueden ser explicados en el presente.

Por ejemplo, al indagar por qué se construyó un espacio específico de la ciudad –supo-

²⁸¹ Es importante no perder de vista la necesidad de que los estudiantes tengan claridad sobre términos y significados lingüísticos asociados al tiempo (expresiones como primer cuarto de siglo, segunda mitad de siglo, entre otras; el reconocer números romanos), así como del uso apropiado de unidades temporales de referencia. La experiencia, el ensayo, el error, la narración, entre otros, ayudan a precisar el uso de las principales unidades de medición y a establecer relaciones de secuencia y duración.

niendo, un parque público o el eje ambiental de la Av. Jiménez-, sería apropiado averiguar sobre acontecimientos de *corta duración* que permitan comenzar a situar o localizar espacio-temporalmente la respuesta, tales como la construcción e inauguración del lugar. Luego, es posible reconocer coyunturas específicas de *media duración* como las elecciones, para establecer relaciones entre el poder local y la toma de decisiones sobre el espacio, los conflictos de intereses en las comunidades, entre otros. Adicionalmente, es necesario informarse sobre cómo se constituyó y urbanizó el barrio, el tipo de población que lo ha habitado, las actividades económicas que se han desarrollado allí; esto con el propósito de situarlos en procesos de *larga duración* que configuran el uso y percepción del espacio en relación con aspectos políticos, económicos y culturales.

Los procesos relacionados con la duración contribuyen a una explicación multicausal más compleja durante el ciclo B. Esta puede permitir a los estudiantes diferenciar entre causas de larga duración, de duración media y de corta duración, así como reconocer e interpretar paulatinamente transformaciones estructurales y coyunturales a la hora de explicar un problema.

Lo anterior implica que en este ciclo es conveniente abordar el tiempo a partir de una globalidad temporal que sirva de marco para darle al tiempo una especificación temática y una localización espacial. Además involucra a todas las categorías del campo, pues las estructuras se conforman a partir de los componentes y las relaciones que dan un orden permanente a las relaciones que establecemos los seres humanos: al obtener recursos de nuestro medio, al determinar cómo los usamos y distribuimos socialmente, al establecer normas, instituciones o agrupaciones que

regulan nuestras interacciones como individuos y como colectivo, al establecer explicaciones culturales, ideológicas o imaginarios que justifican dicho orden y determinan qué grupos sociales las instituyen hacia grupos subordinados.

La comprensión de procesos y problemas en el ciclo B está vinculada, además, a la apreciación cualitativa de la medida del tiempo. Para esto, es conveniente ayudar a los niños a diferenciar el tiempo cronológico, que es un tiempo continuo y uniforme, del tiempo social que se desarrolla con distintos ritmos de acuerdo a las transformaciones o permanencias que se den en cada sociedad. Así, es importante evidenciar con ellos, por ejemplo, que una cantidad específica de años o de tiempo no tiene siempre el mismo efecto, o que existen simultáneamente colectivos con tiempos sociales distintos porque cada uno de ellos se refiere a los procesos que vive cada grupo.

En este contexto resulta relevante reconocer que la frecuencia, cantidad y rapidez de las acciones y reacciones (causas y cambios) implican la existencia de diferentes *ritmos* de transformación. Estos ritmos hacen parte de la naturaleza del tiempo social, personal y natural. Por ello, al relacionar cambios materiales, representados o imaginados en las personas, las sociedades o el espacio a través del tiempo, es también importante hacer énfasis en la comprensión de ritmos de cambio respecto a elementos específicos de una sociedad (estructura económica, política, vida cotidiana, medio ambiente, aspectos culturales) y a la sociedad como un todo.

Reconocer con los alumnos que el ritmo de transformación varía en relación a cada colectivo puede conllevar a comprender no sólo que existe una multiplicidad de tiempos, sino a reconocer que este hecho también



hace parte de la diversidad y complejidad de los problemas, fenómenos y sociedades que tratamos de explicar. Por otra parte, el análisis y la interpretación continua de distintos ritmos y duraciones dan la oportunidad de potenciar, paulatinamente, que los niños establezcan relaciones entre diferentes tiempos, duraciones y ritmos de cambio, fortaleciendo su capacidad de explicación. La representación a través de diagramas, ejes temporales, cuadros cronológicos, mapas, entre otros, pueden ser pertinentes para la interpretación de procesos de cambio y facilitan el ejercicio de juxtaponer fenómenos sociales que se desarrollan a diferente ritmo y con distinta duración a la hora de establecer relaciones entre diferentes temporalidades y procesos.

Uno de las perspectivas definitivas en relación al desarrollo del tiempo durante el ciclo B es que los estudiantes puedan reconocer que el mundo social que los rodea en el presente es producto de un proceso que se ha desarrollado en el tiempo y que se proyecta hacia el futuro, por ello un énfasis necesario en este ciclo es que los niños establezcan apropiadamente relaciones de comparación, conexión, diferenciación, entre otras, entre el pasado, el presente y el futuro, no solo en mayor número sino de forma más concreta. Uno de los ejes fundamentales que debe acompañar este proceso continúa siendo, al igual que en los ciclos anteriores, el que el alumno establezca relaciones entre su tiempo personal como experiencia de vida, con el tiempo social del colectivo en el que vive. De igual manera, entre los ejercicios pertinentes se encuentran los análisis sincrónicos y diacrónicos de fenómenos, problemas o procesos sociales.

La construcción del tiempo social se desarrolla paulatinamente al ir reconociendo e integrando grupos de acontecimientos, coyunturas, procesos, estructuras de naturaleza

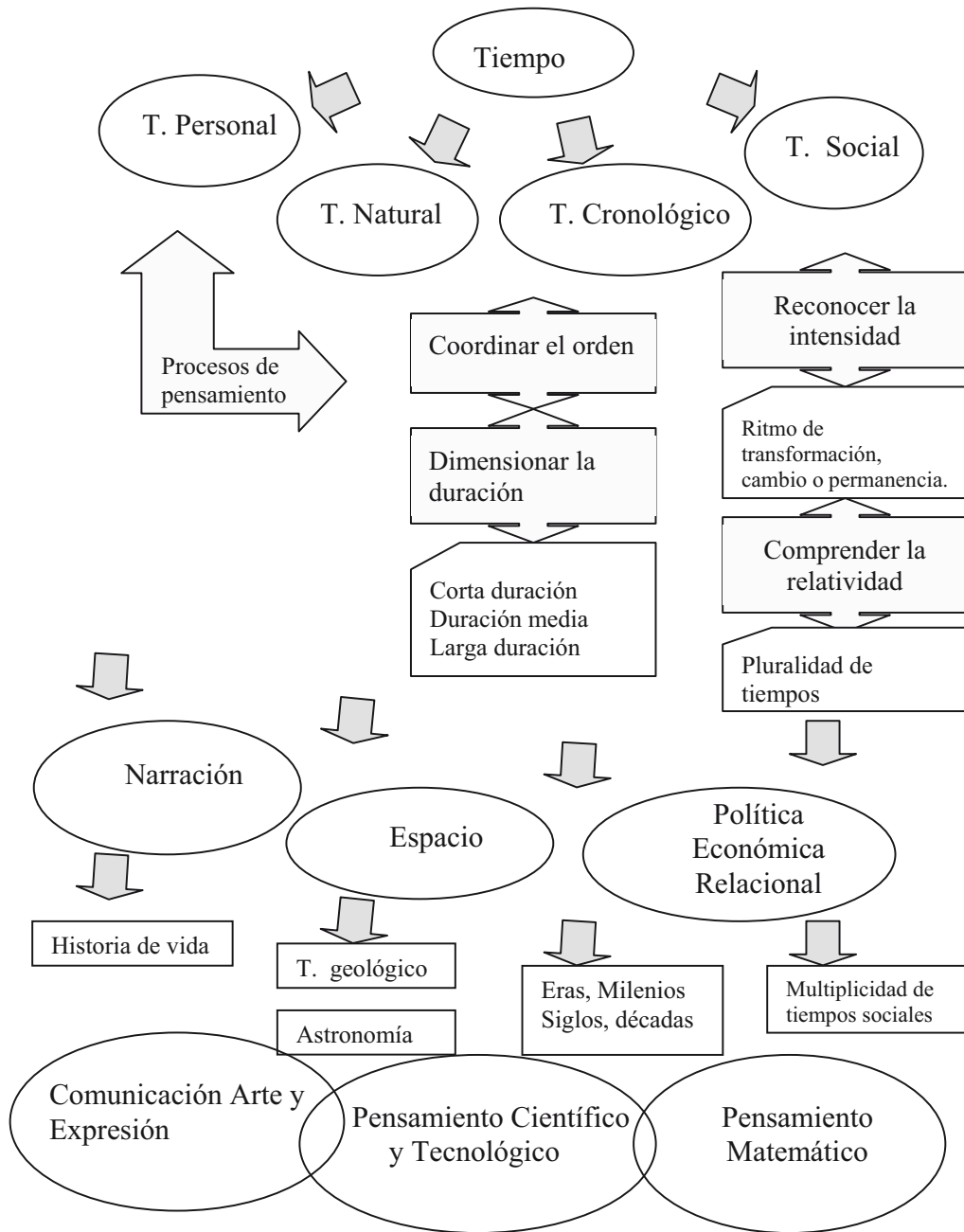
política, económica y cultural. Al integrar el tiempo cronológico a secuencias y procesos en dichos conjuntos, es posible interpretar diferentes fenómenos, elementos o procesos en un contexto socio-temporal específico, pues se trata de construir un mapa de tiempo sobre el cual el estudiante puede operar mentalmente (ver gráfica 6.1).

Los procesos que han sido tratados hasta esta parte del documento son el resultado de una ampliación paulatina y participan en la construcción de un mapa temporal que crece y se transforma constantemente, tanto con las experiencias, temas y ambientes que se les brinden a los alumnos, como con la propia vivencia a lo largo de su vida.

6.2. El Espacio. El mundo en escala humana

En el ciclo A el espacio se abordó como producto y construcción de la actividad social, se entendió como un sistema de objetos y de acciones humanas, sin embargo, tiene otras dimensiones que lo hacen complejo exigiendo explicaciones multicausales para su comprensión. Así, la categoría espacial para el ciclo B, se define desde una dimensión geohistórica²⁸² la cual interroga al espacio geográfico en relación con los procesos en el tiempo a fin de resolver las inquietudes del presente. En esta convergen distintas variables para estudiar el espacio, en particular, las relaciones culturales y económicas. En tal sentido, en el ciclo B confluyen el espacio objetivo, subjetivo y de producción social con miras a comprender de manera holística y procesualmente los

²⁸² Geohistoria, entendida, según Braudel, como “la historia que el medio impone a los hombres, a través de sus constantes (...) o mediante sus ligeras variaciones cuando estas llegan a entrañar consecuencias humanas” Braudel F. “Geohistoria. la sociedad, el espacio y el tiempo”. En: Las ambiciones de la historia. Barcelona, Crítica, 2002 p. 79



Gráfica 6.1 Construcción del mapa temporal, secuencias y procesos

fenómenos sociales al interior de los diferentes espacios que estructuran el presente.

Los interrogantes de los estudiantes de ciclo B ya no solo se enmarcan dentro de lo más cercano y lo nacional sino que articulan estos espacios con la red orgánica que conforma el

espacio/mundo, esta nueva dimensión exige al alumno relacionar procesos y fenómenos mundiales complejos con su realidad inmediata, comprende que los cambios espaciales en cualquier latitud del mundo afectan su entorno espacial, por tanto su vida. Así, la triada de



análisis del espacio se amplía de lo nacional a lo mundial.

Según Braudel, la geohistoria puede ser abordada en dos sentidos: “*La historia del hombre enfrentado a su espacio y el doble vínculo del hombre con la naturaleza*”, el primero responde a cómo el ser humano ha interactuado con el espacio, el esfuerzo que la sociedad ha realizado para cambiarlo y llevar a cabo su condición de existencia, y el segundo responde a cómo la naturaleza influye en la sociedad. Es en ese sentido bidireccional que el espacio puede ser históricamente pensado.

Se pretende, entonces, que los estudiantes comprendan el espacio procesualmente. Como ya relacionan acciones y reacciones (causa-efecto), se pueden trabajar con ellos los procesos de construcción de las ciudades en distintas partes del mundo. Es posible analizar, específicamente, el esfuerzo humano que esto exigió y las implicaciones de su edificación, desde el abastecimiento permanente de alimentos y de materia prima para su construcción, hasta procesos organizativos de la población política y económicamente para la supervivencia y el desarrollo de la sociedad en ese espacio, así como también, la creación constante de condiciones materiales de existencia que conllevaron finalmente a la apropiación de un espacio por medio de la construcción de una ciudad.

Establecidas las ciudades, son sus gobiernos los que definen a partir de políticas de planificación y de ordenamiento territorial la adecuación y estructuración del espacio a raíz de sus funcionalidades, generando por ejemplo, las metrópolis, las megalópolis y los fenómenos de conurbación, así “los objetos son creados para responder a una finalidad, deseada por quien la concibe y quien la implanta”,²⁸³ son

estos: aeropuertos, grandes vías de comunicación, estacionamiento y puertos. La localización de estas estructuras es el resultado de las decisiones de los actores hegemónicos, del tipo de poder que ejecuta sobre el espacio, determinando así los objetivos y las acciones que se desarrollen en éste.

Pero no es solamente esto, la configuración y funcionalidad del espacio basado en concepciones político-económicas ha desembocado en la creación de espacios geográficos disímiles en los que es inevitable no tener en cuenta las consecuencias que ello ha generado a la sociedad, por ejemplo, la sobreproducción en medio de innumerables necesidades sociales, el hambre en medio de la abundancia, la destrucción de distintas formas de vida, el desempleo, la explotación intensa de los mercados, entre otros.

Todo lo anterior se realiza en el espacio reflejando “desarrollos geográficamente desiguales”²⁸⁴ característicos de las grandes urbes y de las concentraciones de población en diferentes espacios como consecuencia de las migraciones, la movilización masiva de la población al interior de los países y fuera de ellos, generando una organización espacial de la población mundial.

Así se “produce un paisaje geográfico (de relaciones espaciales, de organización territorial y de sistemas de lugares vinculados en una división global del trabajo y de las funciones) adecuando su propia dinámica en un momento particular de la historia”.²⁸⁵ Las dinámicas que ocurren en el espacio afectan la vida cotidiana de la población, específicamente sus lugares, es decir donde transcurre el diario vivir de la gente.

²⁸³ Ibid. p. 185

²⁸⁴ Harvey D. Espacios de esperanza. Madrid, Akal, 2000 p. 37.

²⁸⁵ Ibid. p. 77.

Los procesos de conocimiento que ayudan a desarrollar el espacio de manera integral en el ciclo B se dirigen a la búsqueda de explicaciones pasando del plano descriptivo al análisis y la síntesis. Para realizar el razonamiento del espacio es necesario formular hipótesis sobre la constitución histórica de este y contrarrestar distintas fuentes de información. Además, conjugar relaciones culturales y económicas con el espacio en una exploración que permita comprender un problema planteado previamente, a través del tiempo, con el objetivo de establecer un sistema organizado de relaciones que lleve a pensar históricamente el espacio geográfico y posibilite a los estudiantes aprehender el mundo en el que habitan reconociendo realidades y fenómenos sociales.

Así, al analizar el espacio históricamente, los educandos descubren cómo las prácticas culturales y sociales que define una sociedad a través del tiempo llevan a resignificarlo, y de qué manera las políticas económicas tienen un impacto sobre la población de manera que éste se configure de manera heterogénea y desigual.

Para el ciclo B, el espacio puede analizarse en función de los problemas del presente, que para su comprensión y propuestas de solución deben ser abordados históricamente. Ya en la formulación de esta categoría se ha hecho referencia a algunos y seguramente podría pensarse en mucho otros para ser abordados en el aula; desde problemas ambientales, como el uso del agua, de crecimiento poblacional en las ciudades, negociación de los recursos naturales y políticas económicas, hasta ordenamiento territorial entre otros.

Sí, las temáticas y los fenómenos que ocurren en la tierra son variados y es posible hacer una lista de ellos, pero el objetivo es analizarlos y comprenderlos como parte de un proceso

histórico, utilizando herramientas geográficas tales como el trabajo de campo, imágenes, mapas, croquis cartográficos, esquemas, estadísticas, textos entre otros. A través de ellos y el análisis de la información el estudiante puede resolver preguntas y problemas relacionados con fenómenos sociales que suceden en su espacio circundante y lejano para construir una visión holística/histórica de este.

Uno de los fenómenos sociales que pueden ser abordados en el aula es la migración en la actualidad, la cual ha hecho parte de la dinámica histórica en distintos países de América Latina y del mundo. Este fenómeno social puede trabajarse partiendo de una pregunta problema sobre el orden social, económico o político nacional/mundial que obliga a desarraigarse.

Para llevar a cabo lo anterior, los alumnos pueden investigar y consultar estudios realizados sobre la población que ha salido de Colombia en los últimos diez años, realizando gráficas estadísticas y estableciendo el tipo de población que emigra, su nivel profesional, los oficios que realiza en el país que migra, entre otros. Posteriormente elaboran una cartografía de las ciudades para visualizar las zonas del país de las cuales ha salido más gente, contrastando el nivel económico de las regiones y las dinámicas espaciales internas que se desarrollan en él. Este mismo estudio, de manera comparativa, se puede realizar con otros países del mundo, pero teniendo en cuenta el ingreso económico de la población y cómo cubren sus necesidades básicas.

Por tratarse actualmente de una migración unidireccional, es decir de países “pobres” a países “ricos”, es importante analizar con los escolares la reacción de los países receptores de inmigrantes, entre los cuales está la construcción de muros en espacios fronterizos.



Como fuentes para enriquecer el análisis y debate en el aula se puede recurrir al cine, el cual ha plasmado de diferentes maneras el problema, mostrando la síntesis sobre cómo la población deja su espacio y se adapta a otro territorio.

6.2.1. La otra dimensión de espacio

Preguntarse por el espacio con los estudiantes incluye, además de la perspectiva económica y política, la construcción mental que los seres humanos realizamos en torno al mismo. Es esta dirección, resulta relevante orientar a los estudiantes en la interpretación de imaginarios y explicaciones que las poblaciones dan al espacio y a los fenómenos naturales, reflejados a través de costumbres, fiestas y tradiciones, entre otros.

En sus representaciones simbólicas los colectivos recrean el poblamiento paulatino del espacio y, desde una perspectiva de larga duración, dan cuenta de sus cambios y permanencias. En la evocación de la permanencia de la sociedad en ese espacio y del tiempo transcurrido, recuerdan y admiran las construcciones que hablan de su ayer como de su evolución hasta el presente. El espacio como un testimonio del pasado.

Con base en lo dicho, para dar sentido y significado al espacio en el cual se habita, es necesario tener una mirada de conjunto y procesual sobre la relación entre el ser humano y la naturaleza desde distintos ángulos.

Explorar el espacio en la literatura, por ejemplo, permite a los educandos interpretar diversas formas en las que las personas han establecido relaciones con la naturaleza, a través de poesías, cantos, novelas y diversos tipos de escritos, en los cuales se presenta al ser humano interactuando con el espacio del campo, de la ciudad y en general con diferentes

lugares del mundo. La literatura permite acercarnos a conocer la experiencia humana en el espacio y los múltiples relatos que elabora reflejan la cotidianidad y la historia de vida de las personas en mil formas.

Con los estudiantes es posible interpretar lo que implica el territorio, su proceso de construcción por la sociedad que involucra su historicidad. La formación de un territorio es ante todo procesual y su estudio se realiza de manera diacrónica y sincrónica. Los aspectos culturales, la literatura, la música, los líderes y las personas comunes cumplen un papel protagónico y permiten conocer cómo los seres humanos defienden y viven por sus espacios colectivos y sociales.

Pero el espacio no solamente es narrado por la experiencia humana, conocerlo es adentrarse a definir las características físicas que se desarrollan en él, abarcando desde el clima como unidad esencial, su efecto sobre las condiciones físicas y su incidencia en la población a través de la alimentación, hasta el esfuerzo humano por trabajar y labrar la tierra bajo ciertas condiciones económicas.

En síntesis, en el aula debe cuestionarse el entorno desde el presente en devenir, identificando las condiciones culturales, políticas y económicas que han generado su desarrollo. En el mundo de hoy es necesario establecer diálogos constantes con los procesos presentes y pasados de otras partes del planeta. Con la mundialización las sociedades han venido descubriéndose las unas a las otras, interpretando sus diferencias, analizando los retos que afrontan en materia espacial, estableciendo políticas económicas e interactuando para solucionar problemas comunes a todos.

6.3. Narración. Relatos sociales en una cultura mediática

La propuesta del campo de Pensamiento Histórico ha insistido en la necesidad de potenciar *la capacidad de relacionar*, que el estudiante haga combinaciones y entrecruzamientos que le permitan percibir la complejidad de toda realidad. Pues justamente es en el ciclo B cuando reverbera un enorme potencial de aprendizaje en este sentido; surgen características que hacen posible que el alumno conciba la realidad en su conjunto, formule explicaciones para comprenderla, las someta a prueba incluyendo o excluyendo variables, haga un razonamiento deductivo que le posibilite señalar cuáles son las consecuencias de las acciones realizadas sobre la realidad. Además, se apoya en el medio verbal para expresar sus hipótesis y razonamientos. En síntesis, el adolescente trabaja no sólo con objetos reales, sino con representaciones proposicionales y *el lenguaje es el vehículo ideal para esas representaciones*.²⁸⁶

A manera de ilustración sobre el potencial de los estudiantes de este ciclo, “...ante una tarea escolar o una situación de la vida diaria en la que un determinado efecto (e.g., la comprensión del éxito de la invasión musulmana o la imposibilidad de arrancar el motor en el auto), pueda haberse producido por un conjunto de causas o factores (tales como la situación política y económica de los imperios invadidos, debilidad y desunión de sus ejércitos o la habilidad del enemigo en sus incursiones, ...), será capaz no sólo de relacionar cada causa aisladamente con el efecto, sino también de considerar todas las combinaciones posibles entre las distintas causas que determinan el efecto”.²⁸⁷

No obstante, estas capacidades o características, aunque de base están en la mente de los educandos, su manifestación depende en gran medida del contexto de aprendizaje que encuentren propicio, interesante o atrayente, y en ese sentido, la intervención pedagógica resulta definitiva. Por ello, “si queremos que los estudiantes comprendan la estructura y dinámica de los fenómenos sociales, es preciso que les proporcionemos... habilidades inferenciales y marcos o redes conceptuales”.²⁸⁸

Dicho lo anterior, se propone para el trabajo de la narración durante este ciclo, el desarrollo de procesos de pensamiento y el aprendizaje de instrumentos de conocimiento relacionados con la construcción del discurso de Pensamiento Histórico, entendido éste de la manera más amplia, es decir, no referido al registro de acontecimientos pasados verídicos sino a la elaboración de relatos que tengan una perspectiva procesual y que permitan explicar la realidad actual, al tiempo que ofrezcan los elementos para anticiparse y predecir situaciones futuras.

Ello implica que el estudiante deberá recoger todos los elementos que permitan explicar y analizar un fenómeno, evento o problema de su interés y ello necesariamente lo transportará a lugares y tiempos distintos al momento que vive o en el que se circunscribe aquello que es objeto de estudio. De ahí la importancia del aprendizaje de la búsqueda y uso de fuentes²⁸⁹ y el reconocimiento del valor que estas tienen

²⁸⁶ Carretero Mario y León Cascón José. “Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia”. En: Palacios Jesús. Desarrollo psicológico y educación II. Op. Cit. págs. 313-316.

²⁸⁷ *Ibíd.* p. 314.0

²⁸⁸ *Ibíd.* p. 324 significa que el estudiante requiere tanto de oportunidades de reflexión, análisis, crítica, comprensión, etc. como información específica (adquirida mediante la instrucción escolar).

²⁸⁹ Parece interesante revisar la forma en que se define este término: una fuente puede significar: un lugar o dispositivo de donde salga o mane algo: fuente de luz, manantial. También, confidencias, declaraciones o documentos que sirven de base para la elaboración de una noticia o reportaje periodístico. Y de especial interés para el campo de Pensamiento Histórico, la siguiente: Recibir conocimientos de buenos maestros o en buenas obras, o adquirir noticias de personas o en lugares dignos de todo crédito.



para soportar las propias argumentaciones, entender (aunque no se compartan) los razonamientos de otros y así sugerir explicaciones o propuestas si fuera el caso.

Dada la magnitud y complejidad inmersas en el propósito enunciado, y entendiendo las características de aprendizaje del adolescente, así como la incidencia del profesor en las manifestaciones de las mismas, en las siguientes líneas se esbozarán algunas consideraciones que permitan abordar el trabajo de búsqueda y uso de fuentes en la construcción del discurso histórico, apoyándose en la observación, análisis y crítica de las distintas acciones involucradas en los medios de comunicación, que hoy más que nunca resultan tan próximos y atrayentes para los alumnos. En este marco aparecerán algunos temas que apenas quedarán insinuados, pero con los que se pretende provocar su posterior indagación de manera más amplia: nación, identidad, Estado, ciudadanía, cultura política, guerra, medios de comunicación, educación, ideología, pobreza, exclusión, entre otros.

No sobra advertir que dicha indagación deberá hacerse de manera conjunta, entre profesores y escolares, y por tanto conviene contemplar el hecho de que las narrativas de hace 10 o 15 años sobre nacionalidad, valores, patriotismo y otros conceptos anodinos, pertenecen a otras generaciones de las que se esperaba una actitud sumisa y obediente y cuyo desarrollo dentro y fuera de la escuela claramente constreñía cualquier deseo de expresión individual.

“Las tradiciones comunicativas públicas que proponían los rituales escolares en los años 60, integraban la grandilocuencia de los debates parlamentarios, el ánimo conmovedor o justiciero de los abogados en las audiencias

judiciales y la actitud intimidante del sermón católico”.²⁹⁰

No en vano estas formas narrativas recibieron el adjetivo peyorativo de “discurso veintijulero” y hoy es claro que su uso resulta absolutamente anacrónico, razón por la cual ante su elocución la actitud es de indiferencia, agotamiento, incredulidad, apatía o, en el caso de los jóvenes, rebeldía. Los relatos estaban más impregnados de emotividad, mientras que hoy el peso y valor del discurso lo dan las estadísticas, encuestas y sobretudo el impacto audiovisual que ha traído consigo la sociedad de la información y la era digital.

Sin embargo, aun cuando se reconozca que los medios cumplen con su función de aparato ideológico y que la ideología dominante es la que detenta el poder (por lo cual no hay información neutral, objetiva, imparcial puesto que siempre se informa según determinados intereses), conviene igualmente reconocerlos como auténticas fuentes de información que merecen ser revisadas y, claro está, contrastadas con otras de carácter científico o académico. En este sentido, es fuente un programa radial o de televisión, una página de Internet, una producción cinematográfica, un tema musical (comercial, clásico, erudito, popular, etc.), un graffiti o mural y por ende serán consideradas fuentes los autores y protagonistas involucrados. Estas fuentes proveerán de información que deberá ser objeto de análisis, crítica y reflexión.

Por esta vía profesor y estudiante comprenden que el relato proviene hoy de escenarios más “virtuales” pero que gozan de mayor

²⁹⁰ Torres W.F. ¿“Generar competencias culturales?: restos de la escuela y los medios para formar sujetos en medio de la guerra colombiana”. En: Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria. Herrera Martha Cecilia & Filmar Díaz Carlos (comp.) Universidad Pedagógica Nacional, Plaza & Janés, 2001 p. 310.

credibilidad; las nociones de Nación y Patria, por ejemplo, tienen otros distintivos y los tradicionales símbolos han pasado a ocupar otro lugar. “Las narrativas sobre la nación ya no pasan por los discursos de plaza de los políticos sino por los relatos mediáticos. En segundo, ... pasamos de la veneración religiosa a los símbolos patrios –común en los años 60 y 70- a utilizarlos de manera cotidiana en los 80 y, por último, a aceptar sin muchos remilgos su uso comercial en los 90”.²⁹¹

Todo lo anterior para advertir que, a todas luces, ni la narración radiofónica de la Vuelta a Colombia, ni la emisión del himno nacional recogiendo escenarios geográficos e ideas pluriétnicas, ni las celebraciones académicas como el Día del Idioma, entre otras tradicionales rutinas, lograrán conmover a jóvenes de hoy y mucho menos exaltarles sentimientos patrios, si fuera este un propósito.

Es obvio, que el mural del colegio en el que se registra la llegada de Colón a América con La Pinta, La Niña y la Santa María, dice mucho menos a los educandos que las escenas urbanas con “técnica manga”²⁹² que adornan las paredes en muchas partes de la ciudad y que pocos adultos consiguen comprender, pero un análisis semiológico o una simple consulta e interlocución con los jóvenes podría develar las ideas sociales, políticas y culturales que subyacen.

Ahora bien, lo anterior no significa que los profesores tengan que hacerle el juego a las construcciones de nacionalidad ligadas al deporte y entonces somos colombianos si y solo si la selección nacional de fútbol va ganando el juego. Cabe preguntarse y preguntarles a los estudiantes, ¿aprendemos de estas pasiones a pensar en el país como un proyecto colectivo de futuro por encima de nuestros intereses particulares?, ¿no somos esclavos de estas pasiones?, ¿es esta la ruta para formarnos como personas (en lo privado) y ciudadanos (en lo público), entendiendo que se apuntala hacia la conformación de un proyecto de vida en primera instancia y de un proyecto de Nación en segunda medida?, ¿acaso somos dependientes afectivamente de la selección Colombia y ciudadanos que ganan su identidad en las efímeras competencias del deporte?

Para la resolución de estas y otras preguntas, así como de ciertas disputas generacionales entre adultos y adolescentes, tanto el profesor como el estudiante deben saber que para el discurso histórico es importante la legitimidad del mismo, la credibilidad que pueda alcanzar el relato, por ello es tarea del narrador posicionarse dentro de la pluralidad discursiva y buscar los mecanismos que le permitan definirse como “autoridad” en el trabajo de verbalización.

Sobre las formas de autoridad discursiva, la reflexión se ubica en tres ámbitos: a) la teoría de la acción, el sí mismo se designa como agente, autor de una acción que depende de sí mismo. b) teoría de los actos de habla, el sí mismo se designa como hablante (emisor de enunciados) c) teoría de la imputación moral, el sí mismo se designa como sujeto responsable.²⁹³

²⁹¹ Ibid. p. 314 El autor se refiere al uso tricolor de la bandera en las camisetas deportivas y particularmente como insignia en una cerveza que “patrocina” el deporte, o mejor, el fútbol.

²⁹² Manga es la palabra japonesa para designar a la historieta. Se traduce, literalmente, como “dibujos caprichosos” o “garabatos”; fuera del Japón, se la utiliza exclusivamente para referirse a la historieta japonesa. Al autor de manga se le conoce como mangaka, y al aficionado, como Akiba-kei u Otaku (más utilizado pero de connotaciones más negativas). Hoy en día, el manga o historieta japonesa es el estilo más conocido del mundo y constituye una parte importantísima del mercado literario del país. El manga abarca todos los géneros y llega a todos los públicos, motivando además adaptaciones a distintos formatos: series de dibujos animados, películas de imagen real y Videojuegos.

²⁹³ Ibid.



Lo cierto es que el discurso histórico construye su propia autoridad, se autolegitima, a partir de la aparición de citas, a través de las notas, las referencias y todo el aparato de remisiones, se erige en saber de lo otro, así introduce un efecto de realidad (para refutar, contradecir o convenir); aparecen entonces como soporte los cuadros sinópticos y conclusiones recapituladoras y hoy prevalecen las imágenes como apoyo y sustento a lo dicho. Todas estas intercalaciones son prueba de la comprensión de los hechos, pero sobre todo de la preocupación del autor del relato por darle sustento a la información dando cuenta de la pesquisa de fuentes.

No obstante, no se puede desconocer que en la actualidad, más allá del discurso está la imagen, la declaración, la frase, el gesto y la escena (que también son formas narrativas) y en este sentido la esfera pública es atravesada por lo mediático.²⁹⁴

Esto, por supuesto, no significa que se deba aceptar la cultura mediática, pero si resulta importante entender y aprender a leer la diversidad de formas de representación social (cómo se comunica, quién produce los mensajes, cuál es el sistema de representación privilegiado, por qué unas tienen más aceptación que otras) que posteriormente conduzcan al uso crítico y producción de los medios. Por ahora los estudiantes solamente saben sobre su uso. Es un hecho que si la escuela no forma, los medios se encargarán de hacerlo por ella y ya se sabe las consecuencias fatales que ello ha traído.²⁹⁵

²⁹⁴ Esto explica también la brecha generacional que no favorece el conocimiento sociohistórico en este período escolar, pues mientras niños/as y jóvenes permanecen durante horas en Internet (para bien o para mal), muchos de sus profesores aun no han abierto una cuneta de correo electrónico.

²⁹⁵ Por ejemplo, la creación de estereotipos de belleza ha aumentado el número de niños/as con desórdenes alimenticios (bulimia, anorexia); definitivamente los “reality” han cumplido con la meta de “hacer ver más humanos y reales” a famosos cuyos valores oscilan entre la capacidad de engañar y el anhelo de alcanzar un objetivo a costa de la traición, deslealtad y la anomia absoluta (todo tipo de violaciones convencionales y morales).

El conocimiento de la diversidad de representaciones sociales debería conducirnos igualmente a la resolución de preguntas como: ¿sabemos del aprendizaje de lo político y lo ciudadano a través de los medios?, ¿es suficiente el proyecto de deliberación y debate posible desde la escuela constituida en foro de lo público cuando el aprendizaje de los gestos y rituales de la política eligen un registro diferente?, ¿si se aprende en los medios y en la escuela, es suficiente y adecuado este aprendizaje para la construcción de formas comunicativas deliberantes en la política?²⁹⁶

Estas y otras preguntas sugieren a la vez el aprendizaje de dos agentes educativos (el alumno y el profesor) ¡¿Cómo?! Así es, parte de este trabajo consiste en romper el paradigma del maestro revelador de ideas y el estudiante receptor de las mismas. Claro que el docente no puede olvidarse de su papel de trasmisor, orientador y asesor, porque es un hecho que su experiencia intelectual y capacidad instruccional le ofrece más elementos de crítica y reflexión del discurso, pero sobre algunas prácticas mediáticas y tecnológicas que también son terreno de la narrativa, los educandos tienen mucho que decir.

Análisis y experiencias como las del profesor Eduardo Gutiérrez²⁹⁷ con sus estudiantes universitarios de seguro contribuirán mucho a ampliar y enriquecer esa mirada. Entre los temas que el autor propone se encuentran: *Rave y tatuaje: política y aprendizaje del cuerpo*²⁹⁸

²⁹⁶ Alguna de estas preguntas, retomadas de Gutiérrez Eduardo. “Los escenarios de la imagen: aprendizaje, representación y esfera pública”. En: Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria. Herrera Martha Cecilia & Filmar Díaz Carlos (comp.) Universidad pedagógica Nacional, Plaza & Janés 2001 p. 362.

²⁹⁷ Gutiérrez E. Op.Cit.

²⁹⁸ Ibid. p. 363.

y *Zapping, política y transmutación*.²⁹⁹ Se lee en su ensayo: “...el Rave (define uno de sus estudiantes) ‘fiesta multitudinaria que congrega a miles de personas en torno a la música, siguiendo la vanguardia tecnológica, en cuanto a sonido, iluminación y video, proponiendo shows con poder y emotividad es el lugar en que cobra vida la música electrónica’... y ante la pregunta por lo político, acepta que el asunto es abolir la palabra privilegiando al cuerpo acompañado del ejercicio de mezclar música...”

Continúa, “...el zapping como forma de ver: (y define un joven universitario) como fenómeno que evidencia cómo el proceso de homogenización está presente en la lógica de la manera como miramos el mundo, pues no es que todos los significados sean iguales sino es la forma como consumimos esos significados, lo que hace ver que cada vez hay menos espacio para que la pluralidad y la diversidad puedan generar sentido frente a los mecanismos de poder que reproducen la lógica enseñándonos a mirar bajo sus parámetros. (...) El mundo de Cartón al cual somos invitados y que nos invita a seguir en un mundo de fantasía (...) lo real es lo que vemos (...) el Che es un atractor de la realidad rebelde de miles de jóvenes (...) apoyados por una revolución lejana que ninguno se preocupa por entender, pues ya no es política ni social, sino futbolística”.

Es un hecho que los medios han utilizado narrativas de autolegitimación para dar forma al sentir colectivo. La narratividad puede ser usada para ejercer el control social: periodistas, políticos, abogados, el clero, docentes y otros voceros públicos pueden desarrollar prácticas retóricas de autolegitimación.³⁰⁰

Finalmente, valga decir que durante este periodo escolar el pensamiento narrativo también puede contribuir, y quizás como apoyo a lo expuesto anteriormente, a promover o fortalecer los procesos de autorregulación, autovaloración y autoconocimiento; “conocerse... consiste en interpretarse a uno mismo a partir (...) del relato histórico y del relato de ficción”.³⁰¹

En este sentido, es importante promover la reflexión sobre las propias acciones y el origen de hechos que dependen exclusivamente de sí mismos, al igual que el reconocimiento como hablante o relator (que explica o cuenta). En esta medida el aprendiz se designa a sí mismo como sujeto responsable de determinadas acciones o de ciertos relatos que son desencadenantes de algunos sucesos. En otras palabras, se es responsable de lo que se dice y hace.

6.4. Categoría relacional. Identidades y orden mundial

Durante el ciclo A los estudiantes han explorado diversas ideas, valores, costumbres, tradiciones, prácticas, símbolos, representaciones culturales a partir de distintas fuentes. Seguramente esto les ha permitido reconocer, relacionar y comparar algunos de estos elementos no solamente en la conformación de su identidad personal a partir de su familia, pares y escuela, sino que los ha extendido a ámbitos más amplios como la ciudad, las regiones y el país con algunas conexiones necesarias o posibles a nivel mundial.

Esta red de significados no solo se amplía en escala sino que se construye a partir de la confluencia de las categorías del campo de Pensamiento Histórico y las preguntas que

²⁹⁹ Ibíd. p. 365.

³⁰⁰ Sobre esta idea, Contursi. Op.Cit. p. 98.

³⁰¹ Ricoeur P. Op. Cit. p. 215.



surgen en el ritmo cotidiano de la vida, se re-dimensiona permanentemente con el reconocimiento de la diversidad y la diferencia, y se resignifica con la observación esencial de que estos constructos son humanos y se crean, transmiten, permanecen o se transforman a través del tiempo tomando diversas formas en distintos espacios.

La categoría relacional para el ciclo B se amplía de lo cercano/nacional a lo mundial, es el momento de vincular al estudiante al problema mundo y relacionarlo con las dinámicas y problemáticas internacionales. El camino articulador es la comunicación, en particular, la ofrecida por los medios como la televisión, la radio, la prensa y la Internet, entre otras, pues éstos abren caminos de comunicación más democráticos y participativos con la población mundial a través del encuentro de lenguajes comunes y aglutinadores. En este sentido, la interacción con el campo de comunicación, arte y expresión es una constante.

Estas nuevas formas de comunicación, más ágiles y dinámicas como Internet, han llevado a transformar las maneras de contactos entre los seres humanos, superando las barreras de tiempo y espacio pues aunque ya no es necesaria la presencia física de los interlocutores, se pueden ver y escuchar desde cualquier lugar como si estuvieran compartiendo físicamente. El cambio de formato de comunicación en el que se escribe y reescribe, se borra o se guarda, hacen del formato electrónico una escritura y diálogo más libre, pero con la impresión de ser efímero –sin que necesariamente lo sea–.

Internet ha posibilitado la creación de espacios de encuentro virtuales a los cuales los estudiantes acceden generando contacto con otras personas del mundo con quienes hallan intereses comunes que los identifica. Comparten con grupos virtuales preocupaciones, sueños, anhelos personales, posiciones políticas

desde cualquier procedencia social, así como también las visiones de sociedad y mundo generando una regularidad de encuentros, por tanto creando comunidades virtuales.

Los procesos identitarios que se forman a partir de estos contactos complementan los de carácter nacional pero ahora en el ámbito de lo humano. Es decir que la identidad con lo regional/local se amplía, las visiones de sociedad construidas localmente se contrastan y desarrollan con las de otras latitudes del mundo exigiendo escalas de análisis comparativas acordes con el incremento de la complejidad social que reviste la humanidad. Los intereses y preocupaciones, ahora humanas, rompen las fronteras nacionales para conformar un espíritu cosmopolita de acción en problemáticas de América Latina, África, Asia, Oceanía, América del Norte y Europa que nos afectan a todos. Existen problemas y soluciones que ya no son de un país o ciudad, son del mundo en su totalidad.

A medida que se interactúa con otras culturas se toma conciencia de la identidad cultural propia, pero al mismo tiempo se amplía el marco espacial identitario con relación a otros colectivos. Las representaciones e imaginarios sociales presentes en nuestro contexto y que se han resignificado contienen elementos que se han ido recogiendo de diferentes colectivos, esto conforma una identidad plural que lleva a identificarse con paradigmas humanos universales y, en esta medida, identifica al sujeto como actor humano trascendiendo fronteras.

Como se puede apreciar, las culturas del mundo comparten preocupaciones de vida, sueños, inquietudes; todos los seres humanos enfrentamos dificultades y esperamos un mejor mañana, por la justicia, la infancia, la naturaleza, por un mejor vivir en general.

Así, no solo el encuentro de problemas recurrentes o generales en el marco de lo humano genera procesos identitarios, éstos también se dan a través de fenómenos convocantes donde se comparten gustos como la música, el arte, la moda, la literatura y el deporte, entre otros, pero a escala mundial. Son innumerables las agrupaciones, colectivos y organizaciones internacionales que comparten intereses comunes, códigos y símbolos a través de los cuales se identifican.

Diversas expresiones musicales surgidas en diferentes sectores sociales de América Latina reflejan una posición política, social y cultural; una visión de mundo en torno al ordenamiento social, que al ser comunicada, se comparte generando códigos identitarios sociales y regionales, acompañados, además, por formas de vestir, bailar y actuar que se transmiten desde sus lugares de origen y se recrean en otros contextos.

Además de los procesos identitarios que se dan con otras comunidades en el mundo, vincular al alumno a las problemáticas internacionales es importante debido a que muchas de las decisiones que se toman a este nivel, inciden tanto en la vida de los estudiantes como en el país en general. Para esto, es necesario, no solo enterarse, sino también buscar los mecanismos para participar propositivamente por medio de los espacios de dominio público ofrecidos en Internet, diferentes organizaciones, fundaciones, comunidades virtuales, entre muchos otros. La opinión personal ya no queda en el silencio, se “cuelga” en la red y buena parte del mundo no solo se entera, actúa.³⁰²

Al insertarse al mundo, el escolar reconoce su multiculturalidad identificándose con algunas de sus comunidades, pero también reconoce los problemas y tensiones que subyacen en estas. Conciencia de que el mundo tiene una estructura y ordenamiento atravesado por innumerables intereses de diferentes culturas y que las decisiones tomadas o la presión ejercida por algunos países afectan a otros individualmente y al mundo en su totalidad.

Así, el pensamiento relacional permite comprender que la problemática nacional no se origina solo de las condiciones domésticas, sino que en gran medida esta permeada por las dinámicas internacionales y las tensiones de poder a nivel mundial entre diferentes culturas y países.

En esta dirección, al asumir procesualmente los elementos, fenómenos y procesos culturales, el estudiante construye elementos de juicio para dilucidar el trasfondo de esas luchas, en las que, aun “justificadas” tanto en lo político como en lo ideológico, subyacen intereses particulares para obtener recursos que benefician a un colectivo en detrimento de otro. Estas luchas, a veces expresadas en guerras, conllevan a la elaboración de imaginarios y estereotipos negativos de unos colectivos hacia otros³⁰³ que el alumno puede aprender a discernir con la orientación apropiada.

El deseo de una cultura de mantenerse en la hegemonía mundial proyectando su perspectiva cultural como “apropiada”, “correcta”, “verdadera”³⁰⁴ ha generado muchos conflictos culturales y de identidad bajo el manto religioso, por ejemplo. Algunos denominan a este

³⁰² Ejemplos de participación encontramos en el rechazo masivo de muchos jóvenes de diferentes nacionalidades a la invasión y bombardeo de Irak y Afganistán, al transporte y abandono arbitrario de residuos tóxicos por los mares del mundo, al exterminio étnico en Darfur y a las masacres en Colombia.

³⁰³ En el marco de las guerras recientes y la creación de estereotipos de las culturas “enemigas”, se rechazan y prohíben las indumentarias y costumbres culturales de los otros, que en aras de la “libertad” socavan su identidad, por ejemplo.

³⁰⁴ Basta solo recordar las consecuencias que tuvo la publicación en un periódico europeo una caricatura del profeta Mahoma en los países musulmanes.



fenómeno “choque de civilizaciones”,³⁰⁵ pero en él subyace el deseo de preponderancia y dominio de recursos de distinta índole.

En las guerras se incrementan las teorías del miedo y la inseguridad hacia culturas concebidas como potencialmente enemigas e interpretadas por los países hegemónicos como generadoras de conflicto y desestabilizadoras de la “armonía” internacional. Así se justifica, por una parte, la necesidad del armamentismo y desarrollo de tecnologías para unas naciones y la prohibición para otros países. También se constituyen organismos internacionales para vigilar, controlar y castigar a las culturas que no cumplen sus lineamientos. Al respecto, es importante que el estudiante interprete procesualmente las razones de dichas instituciones, las relaciones que median y su desempeño actual, vinculando su impacto en el país.³⁰⁶

El desprecio que unas culturas manifiestan hacia otras, sobre la base de su color, textura física, origen, entre otros, genera tensiones pues se las percibe como inferiores y se subestima su capacidad de autonomía, por ello deben ser tuteladas, como menores de edad. Algo así ha sucedido con las comunidades indígenas en América Latina. Una actitud similar asumen los europeos hacia países africanos, sus excolonias. En ese orden de ideas, es deseable que el alumno interprete relaciones y significados presentes en diferentes formas narrativas para comprender cómo la construcción de estos imaginarios culturales ha tenido y tiene una mediación fuerte sobre la interacción política, tanto al interior de una

sociedad, como en las relaciones que establecen unas culturas con otras.

Las tensiones y prevenciones que suscitan la ascensión económica, política y cultural de unos países sobre otros pueden ser objeto de investigación y análisis en este ciclo, pues permite dilucidar y proyectar relaciones y dinámicas culturales. China e India, por ejemplo, han iniciado a marcar derrotero e influenciar en las políticas de carácter mundial, tanto es, que la mirada hacia estas comunidades, por su crecimiento económico y poderío militar, ha cambiado. Entonces ¿es el poder económico y militar el eje del reconocimiento y posicionamiento mundial?, ¿esos dos renglones son eminentemente necesarios para intervenir en el destino del mundo?

Es deseable que todos los problemas que se aborden con los alumnos permitan construir su explicación procesual, para ello es necesario recurrir a diferentes fuentes que permitan identificar, relacionar y contrastar y elementos, situaciones y fenómenos. Así, pueden recurrir a fuentes escritas, videos, danzas, vestuario, obras de arte para comparar festividades o rituales entre distintas culturas. En apartes anteriores se ha referido la multiplicidad de fuentes que permiten abordar lo relacional, siendo importante considerar durante este ciclo el acceso a textos producidos por organismos e instituciones internacionales con acceso abierto a través de Internet. Esto en la perspectiva de interpretar con los educandos su relación con las políticas internas del país y su incidencia sobre la vida económica, política y cultural. En el mismo camino, para dilucidar el rol del país en la toma de decisiones ante algún conflicto o problemática de carácter internacional. ¿Cuál ha sido la incidencia de Colombia en la construcción y definición del destino del mundo?

³⁰⁵ Huntington S. P. *El Choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona, Paidós, 1997.

³⁰⁶ La OTAN, por ejemplo, interviene en conflictos interétnicos con el fin de “mediar” entre sus actores, pero su participación se inclina hacia aquella población que refleje identidad con sus principios. Algunas Cortes Internacionales no incluyen a ciudadanos de nacionalidades específicas.

6.5. Política. Ideales y visiones de la realidad

En el ciclo B se hace pertinente vigorizar los lazos comunicativos porque el estudiante se torna ya sea “apático” o “rebelde” ante la presencia de normas, indicaciones o exigencias; critica vehementemente las existentes y desea crear las propias sujetas a su interés pues cuestiona la incoherencia y estrechez del mundo adulto. Así mismo, se interesa más por la moda y la música, generadoras de identidad, por la aceptación de los compañeros a través del encuentro de códigos comunicativos comunes, por los videojuegos o mejor por las últimas tecnologías que asimila rápidamente, por el noviazgo o identidad sexual, en fin por aspectos que relegan la actividad tradicional que se desarrolla en el aula a un “segundo” plano. Empieza a ser sujeto político.

Ante este nuevo ser político es preciso, además, establecer y fortalecer trabajos de acuerdo a los intereses de los estudiantes que los reten a dirigir sus pensamientos hacia la comprensión y reelaboración de conocimientos y comportamientos políticos, poniendo como premisa que el conocimiento en general y la categoría política en particular se deben asumir “como conceptos discutibles y críticos (...)”³⁰⁷ donde todos aportan a su construcción.

Lo político suscita entre los adolescentes cierto desinterés porque, por una parte, se relaciona con los vicios de la política nacional, y por otra, por el desconocimiento que tienen del funcionamiento y valor de lo político, por lo que se hace imperioso enfatizar en la reconsideración del ser político.

Retomando a Lechner, podría indicarse que en la institución escolar se debería revelar que la lógica política no apunta al aniquilamiento del adversario, sino al reconocimiento recíproco de los sujetos entre sí; que una política democrática no puede concebirse con base en la unidad o la homogeneidad, sino que debe partir de la condición humana de la pluralidad y que una posición autocrítica solo es posible reconceptualizando la utopía como una imagen de plenitud imposible, a partir de la cual se puede descubrir lo posible.³⁰⁸

En ese orden de ideas, es importante investigar y analizar el rol de las instituciones de carácter internacional a nivel mundial y regional con relación a las políticas ejecutadas a nivel nacional. También indagar el papel de estas en las políticas denominadas de interés internacional, como la guerra, la paz y la justicia o de otras que se presentan como tal, bajo el eufemismo de “comunidad internacional” pero que responden a intereses claros y definidos de países con pretensiones hegemónicas mundiales.

En ese mismo sentido, al interior de estas organizaciones inquirir la interpretación y el trato al otro, portador de pensamiento religioso, político y cultural distintos, como también, cuestionar su visión en torno al ordenamiento y dirección mundial y su incidencia en el país.

De acuerdo con lo anterior uno de los propósitos del *campo de Pensamiento Histórico* es develar los ideales que están implícitos en las visiones políticas de la realidad nacional y su relación con lo internacional, más cuando en el mundo social “(...) se recibe la ideología, como representación del mundo social parcialmente sesgada (...)”,³⁰⁹ así convenimos

³⁰⁷ Gómez Rodríguez E. “La didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de los valores democráticos” en Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. Actas del IX Simposium de la didáctica de las Ciencias Sociales. Zaragoza, Universitat de Lleida, Abril 1998 p. 44.

³⁰⁸ Lechner N. Op. Cit. p. 29.

³⁰⁹ Delval J. Op.Cit. p. 302.



formar ciudadanos que se identifiquen con una actitud crítica hacia la sociedad, al igual como “disposición a participar de manera consciente y responsable en su constante perfeccionamiento”.³¹⁰

Para los estudiantes colombianos y particularmente los de sectores populares, el futuro se presenta como una imposibilidad, donde la desesperanza atraviesa su diario vivir y el logro de los sueños que se construyen está mediado por causas económicas y políticas abandonándolos a la banalidad y frivolidad a que invitan los medios masivos de comunicación.

El campo de Pensamiento Histórico busca por medio de la categoría política, hacer que se recobre la confianza, en el sentido que la política no es algo que se exige al otro, sino que se comienza por entregarla, se comunica “(...) al otro una autorepresentación de sí mismo, comprometiéndose a seguir siendo ‘uno mismo’ en el tiempo”.³¹¹

Si se quiere desarrollar pensamiento, es oportuno iniciar por reconocer que cuando la vida queda atrapada en la inmediatez, “si acaso hay sumatoria de singularidades pero no la elaboración de un horizonte trascendental, por medio del cual la vida en común pueda ser concebida y elaborada como obra de todos”.³¹²

Al no implicarse con un sueño, un propósito y al no estar comprometido con nadie, se pierde el arraigo social y se instala la desconfianza que invade el espíritu de todos aquellos que guardan en su mudez, algo más que olvidos resignados a la impunidad propia de una sociedad sin memoria.

Si se recobra lo político como una visión sobre el mundo y la vida, donde hay imbricaciones entre poder, conflicto, acción e intersubjetividad en el transcurso de los tiempos, es posible que los valores, para algunos “perdidos”, se resignifiquen para los jóvenes, así la solidaridad surja porque nos hacemos responsables del dolor del otro y la indiferencia sea un acto que no se acepte como una forma de sobrevivir (ver gráfica 6.2).

El campo de Pensamiento Histórico pretende educar históricamente en el deseo a los estudiantes que “no se pasa de lo posible a lo real sino de lo imposible a lo verdadero”³¹³ porque la felicidad no se trata de llegar como sea a lo propuesto, sino de trazar conjuntamente el camino para avanzar en la realización de nuestros sueños, en la transformación, en palabras del filósofo Estanislao Zuleta “(...) nuestra desgracia no está tanto en la frustración de nuestros deseos, como en la forma misma de desear”.³¹⁴

El ejemplo que se utilizará para desarrollar la categoría política del *campo de Pensamiento Histórico* en el ciclo B, se relaciona con el desplazamiento.

Se parte de las preguntas que suscita la realidad política y social del país y en la cual están inmersos los estudiantes con el fin de responderlas procesualmente, en interrelación e interdependencia con las demás categorías del campo para comprender la estructuración del presente. Las fuentes para la construcción y explicación procesual del desplazamiento

³¹⁰ Gómez Rodríguez E. Op. Cit. p. 45.

³¹¹ Lechner N. Op. Cit. p. 76.

³¹² Ibid. p. 94.

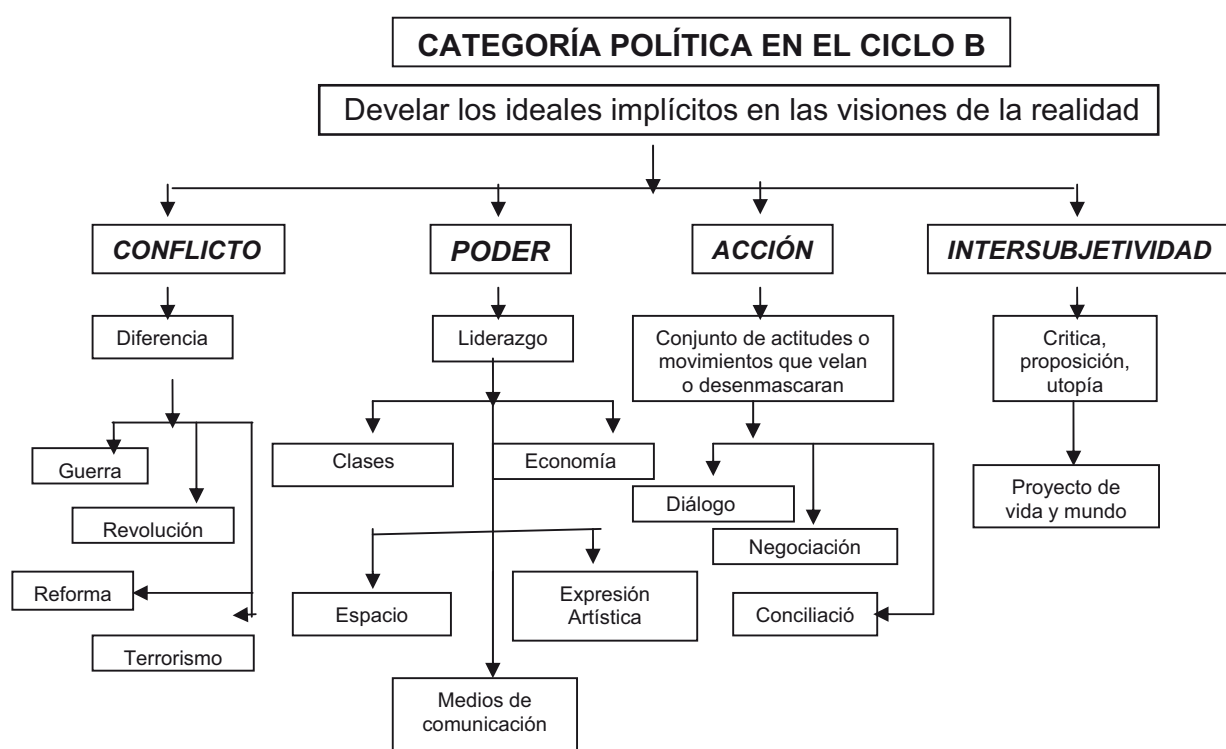
³¹³ Sábato Ernesto. *Antes del fin. Memorias*. Santafé de Bogotá D.C., Seix Barral, 1999 p. 206 Sábato retoma estas palabras de María Zambrano.

³¹⁴ Estanislao Zuleta. *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá, Nueva Biblioteca Colombiana de Cultura, Procultura, 1985 p. 9.

pueden ser inicialmente los periódicos y después otras fuentes de diversa naturaleza.

Luego de leer la información que contienen las noticias consultadas y su contrastación con las demás fuentes, se solicita una amplia formulación de preguntas que deben ser respondidas históricamente con demostración y fundamento en las fuentes, pueden estar encaminadas hacia: ¿por qué el desplazamiento?

¿es un fenómeno reciente?, ¿cuáles son sus causas?, ¿qué papel tiene el poder en este problema?, ¿sí es un conflicto exclusivo de Colombia y de estos años o también lo padecen otros países?, ¿qué sentimientos están relacionados con la situación del desplazamiento?, ¿cómo estos desplazamientos, en su mayoría forzados, afectan la organización espacial de las ciudades receptoras e incluso emisoras?



Gráfica 6.2. Categoría política en el ciclo de educación básica B

¿qué alteraciones se presentan en los procesos productivos?, al analizar el problema a través del tiempo ¿que soluciones políticas se han propuesto y cuáles imagina? entre otras. Se trata de comprender los problemas históricamente, que éstos no surgieron de un presente en sí, sino que obedecen a un proceso de estructuración anterior que es necesario conocer para aportar soluciones posibles.

Además, se pueden deconstruir las fuentes de donde se extrajo la información (periódicos, etc.), analizarlas, preguntar por su inclinación ideológica, sus intereses, su procedencia, el tiempo que llevan en circulación, etc.

Haciendo una retrospectiva del problema, cómo se ha presentado y manejado en otras épocas tanto en el país como en otros lugares del mundo, qué elementos o variables se rela-



cionan con el desplazamiento, siempre se ha considerado este como un problema, a quiénes ha afectado, entre otros.

En esta parte del ejercicio es importante tener en cuenta las otras categorías del campo del Pensamiento Histórico a saber: la económica, al relacionar el desplazamiento con los cambios que puede generar en la producción y distribución de los productos; la espacial al pensar en las transformaciones que ha sufrido tanto el espacio objetivo como el subjetivo y por ende de construcción social, la temporal al ver los cambios y continuidades que se han presentando a partir del desplazamiento en las distintas sociedades y desde luego la relacional que debe estar presente a lo largo del ejercicio, explicando las implicaciones culturales que genera el problema abordado.

En una tercera fase del ejercicio, puede indicárseles a los estudiantes que identifiquen los aspectos que integran la noticia consultada, que los complementen con las respuestas dadas a las preguntas formuladas y generen una argumentación personal sobre el desplazamiento.³¹⁵

Finalmente se puede proponer a los alumnos que asuman el papel de líderes políticos³¹⁶ y den a conocer las acciones que propondrían para resolver o enfrentar el problema. Es importante que la comunicación de las propuestas sea oral, escrita, a través de las artes plásticas o lenguajes audiovisuales, buscando que los alumnos tengan una diversidad de formas de expresar sus sentimientos y pensamientos.

Lo que se pretende con este ejercicio es que identifiquen los elementos integrantes de la categoría política como el poder, el conflicto, la acción y la intersubjetividad para asumirla como Pensamiento Histórico del mundo y de la vida. Además que se utilice la deconstrucción tanto en el manejo del problema como en el tratamiento de las fuentes utilizadas.

Una sugerencia es que el desplazamiento se asuma no como un asunto desligado de la situación del país y del mundo, como emigrantes, sino que precisamente se perciba como un problema donde se enfrentan diferentes poderes, se generan otros conflictos de tipo personal, familiar y social, se entrelazan diversas acciones punitivas, legales, de protesta y se expresan temores, sueños, utopías, rencores...sentimientos que no siempre son fáciles de manejar, pero que son importantes al momento de abordar temáticas políticas.

Para desarrollar la categoría política en este ciclo existen recursos y estrategias didácticas que sirven de apoyo en los proceso de enseñanza y aprendizaje. Uno de ellos es la elaboración de mapas conceptuales y redes semánticas; estas son maneras de representar a través de esquemas los conocimientos o la comprensión que se tiene sobre un determinado problema. Por su parte, el estudio de casos permite profundizar en el conocimiento y valoración de una situación. Así mismo facilita el aprendizaje de métodos de investigación, acceso a fuentes, tratamiento de la información y presentación de soluciones. La resolución de conflictos puede resultar útil para buscar causas, diferentes niveles de interacción y sus posibles soluciones a diversos problemas. Por último, identificar y emplear estructuras textuales como formas de organización retórica de un discurso oral o escrito puede apoyar, tanto la interpretación de diversas narraciones, como la producción de textos propositivos.

³¹⁵ La Revista Palimpsesto N° 2, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, de 2002, está dedicada al problema del desplazamiento; contiene interesantes artículos sobre la temática.

³¹⁶ En el sentido dado a líder y a político en la parte de la conceptualización de la categoría.

6.6. Económica. De lo local a lo mundial

La ampliación de la relación establecida por los estudiantes con las condiciones reales de su existencia y su relación con el mundo es fundamental para desarrollar el conocimiento sobre el funcionamiento económico en este ciclo. El entendimiento del mundo social se vuelve más diferenciado, comprendiendo que para poder funcionar, en todas las sociedades ha habido códigos o convenciones sociales. En este sentido es pertinente el trabajo teórico inicial, así como el abordaje con mayor énfasis a escala macro.

Durante el ciclo B el educando ya comprende que al interior de las sociedades se desarrollan lógicas económicas de producción, distribución y consumo que involucran a todas las personas, y que las decisiones y prácticas que se tomen al respecto afectan económicamente a la sociedad en su conjunto, incluyéndolo a él. Al mismo tiempo, el análisis procesual le ha permitido entender que al interior de muchas culturas contemporáneas a la suya y de otras ya desaparecidas han ocurrido eventos muy importantes en materia económica, que han ocasionado cambios no solo en la triada señalada sino también en la producción de espacios, en la transformación de los tiempos, en la situación económica y social de las personas, en las decisiones políticas y en el bienestar y vida cotidiana de la población.

Lo anterior significa que el educando ya sabe que sus conocimientos son fundamentales para comprender la incidencia de las decisiones económicas en el destino de la sociedad y en la satisfacción de las necesidades locales y globales de su comunidad, de la región y del mundo.

Esta comprensión la logra estructurar aun más, por medio del conocimiento de concep-

ciones teóricas de economistas que a su vez le amplían su escala de análisis procesual y lo apoyan en la formulación de proyectos que pueda ejecutar dentro de su contexto social actual. En este sentido, el estudiante puede entender las expectativas de la sociedad y se acerca a su configuración y proyección.

Con base en lo anterior, el alumno, entonces, comprende las funciones económicas y cada uno de sus elementos, además interpreta y relaciona acontecimientos sociales más allá de sus observaciones y de sus prácticas. Comprende los procesos económicos de producción, distribución y consumo de otros tiempos y logra relacionarlos con el proceso que han tenido hasta llegar a estructurar el presente económico en el cual vive.

Aunque la comprensión del sistema económico en su conjunto es todavía incompleta porque le faltan elementos conceptuales que posteriormente desarrollará, concienciará la necesidad de conocer más, si bien lo aprendido es asimilado, queda “algo” todavía por conocer, como un suspenso, situación que lo lleva a reflexionar y a buscar sus propias respuestas.

No obstante, advierte los usos sociales de los elementos económicos, como la función de las instituciones, la relación con los gobiernos o sistemas políticos, comprende que las actividades económicas tienen una magnitud mundial (examina y llega a definir en forma incipiente el crecimiento y equilibrio económico), así como la influencia de estos sistemas en la sociedad o en las necesidades generales de la comunidad, además de los otros fenómenos inherentes a la economía como la inflación, el desempleo masivo, los ingresos nacionales comparados con otros países, el consumo y los agentes económicos en forma macro.³¹⁷



En este ciclo se da la posibilidad de desarrollar nuevas perspectivas de pensamiento abstracto e iniciar mayores niveles de reflexión y capacidad de relacionar las experiencias de vida con el conocimiento de los procesos sociales de corta y larga duración desde una perspectiva crítica actual.

Esa experiencia de vida, más los conocimientos de los procesos sociales, generan en el estudiante muchas preguntas, varias de ellas relacionadas con su situación socio-económica en comparación con otros sectores sociales del país y el mundo. Al comprender los procesos de producción, distribución y consumo se posiciona como ser social ante esta triada analizando su ubicación y el grado de participación y beneficio en estos procesos, participación que puede ser directa o por vía familiar. Percibe entonces una sociedad dividida socialmente que le genera muchas preguntas y que para su entendimiento es necesario responderlas procesualmente, históricamente. Una de ellas es el concepto de “desarrollo” ligado al “gran paradigma occidental del progreso” y que siente de manera diferenciada según la situación socioeconómica familiar.³¹⁸

Con base en esto se preguntaría ¿Por qué se es pobre o rico?, ¿siempre se ha sido rico o pobre?, ¿por qué existen países pobres y otros ricos?, ¿el consumo de todos los ciudadanos es igual?, ¿cómo se distribuyen los recursos o riqueza en un país?, ¿toda la población se dedica a la producción?, ¿por qué no se soluciona la pobreza?, ¿qué relación tienen los problemas económicos y la crisis ambiental

que vive el planeta y ciertos lugares del país? ¿por qué los desarrollos económicos actuales tienen ingredientes autodestructivos?, ¿qué soluciones pueden movilizar a las personas a solucionarlos?, ¿es posible la superación de la pobreza y la exclusión social?, ¿qué relación hay entre pobreza, riqueza y conflicto militar? entre muchas otras.

Así, la categoría económica del Pensamiento Histórico genera la formación (aprendizaje) y modificación en las prácticas sociales de las representaciones sociales que tienen los estudiantes, proporcionadas a través de la sociedad como representaciones colectivas de hegemonía y dominación. De tal modo que no se trata de la aceptación del llamado “orden del mundo” como una forma coercitiva de dominación natural o normal sino que esta sea trasladada a otra representación donde se puedan construir nuevas representaciones o significaciones sociales.³¹⁹ El estudiante buscará respuestas en lugares más especializados y no en los lugares comunes.

La comparación como forma de conocimiento y solución

Para este nivel se propone que se establezcan comparaciones de acuerdo con objetivos precisos, es decir, contrastes o diferencias que permitan conocer con más claridad los casos individuales y comprender las relaciones generales.³²⁰

Esta forma de comparación facilita la comprobación de hipótesis de carácter económico, para intentar solucionar problemas específicos y apreciar otras posibilidades o decisiones que hubiesen podido darse.

³¹⁸ Este concepto convertido en mito global como lo llama Morín y según el cual las sociedades que llegan a industrializarse alcanzan el bienestar, reducen sus desigualdades extremas y facilitan a los individuos el máximo de felicidad que puede dispensar una sociedad... es una concepción reduccionista, en la que el crecimiento económico es el motor necesario y suficiente de todos los desarrollos sociales, psíquicos y morales. Esa concepción tecnoeconómica ignora los problemas humanos de la identidad, de la comunidad, de la solidaridad, de la cultura. Morín E. y otros. Educar en la era planetaria. Barcelona, Gedisa, 2003 p. 103.

³¹⁹ Emler Nicolas, Ohana Joceline y Dickinson Julie. “Las representaciones infantiles de las relaciones sociales”. En: Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. José Antonio Castorina (Comp). Barcelona, Gedisa, 2003 p. 14.

³²⁰ Kocka Jurgen. La Comparación histórica. Op. Cit. págs. 46-48.

En la necesidad de la comprensión es fundamental que los alumnos integren a los sistemas económicos, vistos en forma general, los elementos parciales de estos sistemas. Es decir que al centrarse en un aspecto del sistema este sirva para comprender en contexto y en forma general el rumbo que se siguió. Por ejemplo relacionar lo económico con lo moral, con lo ambiental, cultural, con lo ético y poder tener una perspectiva que exprese por qué los índices de pobreza se desencadenan de la aplicación de modelos económicos y cómo éstos benefician a unos pocos y dejan por fuera a la mayoría de la población, o que la idea de beneficio general debe estar presente en la concepción de la categoría económica del Pensamiento Histórico.

Como el estudiante del ciclo B ya relaciona fenómenos locales, es importante que el profesor impulse el análisis comparativo de los procesos económicos nacionales con otras regiones o países del mundo. Esto para identificar elementos y relaciones comunes y diferentes, así como procesos de cambio y permanencia que se dan a través del tiempo (diacrónico) o simultáneamente en sociedades o colectivos distintos (sincrónico). En ese sentido, investigar procesualmente el fenómeno económico de China e India actuales, países que hace pocas décadas fundamentaban sus economías en la agricultura, pero que en los últimos años se han convertido en economías que fijan derrotero de desarrollo industrial a nivel mundial, es relevante. Igual proceso comparativo se puede realizar con países como Chile o Costa Rica y el desarrollo económico colombiano.

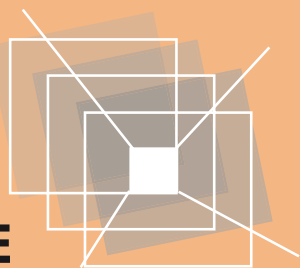
Las comparaciones se pueden hacer no solo en el marco de la triada propuesta, pues en la dinámica interior del aula pueden surgir otras, pero por supuesto, es pertinente dirigir las hacia el análisis de la superación de problemas entendidos, entre otros, en términos de pobreza, desigualdad alimentaria, exclusión, desarraigo, escasez, bienestar, equidad en la distribución y goce del consumo.

Además de investigar procesualmente las dinámicas económicas de otros países en comparación con lo nacional y analizar cómo han solucionado sus problemas o han generado otros que podrían evitarse, también resulta relevante realizar reflexiones iniciales en torno a fenómenos de trascendencia económica como la globalización y la competitividad, producto de proyectos políticos no nacionales. Su investigación y análisis procesual resulta fundamental principalmente por las implicaciones que tiene para la población excluida y más vulnerable del país.

A la luz de lo planteado, para este ciclo se pueden abordar los problemas de distribución y la desigualdad económica mundial y las soluciones que se han planteado para su superación. La distribución como uno de los ámbitos más importantes del análisis de la categoría económica, es fundamental pues permite ver cómo en todos los países el ingreso social no es repartido equitativamente entre los individuos, las familias y las regiones llevando a que el consumo y el disfrute de la riqueza nacional a su vez sean desiguales. Igualmente investigar el rol de las organizaciones de carácter internacional en el país en el marco de la Organización de las Naciones Unidas y sus programas contra la pobreza o alimentación y de la Organización de Estados Americanos entre otras.

Por medio de una representación/juego de codificación³²¹ los estudiantes pueden, por ejemplo, explicar procesualmente las razones del orden económico imperante y formular propuestas de solución y transformación. Es importante discutir conceptos aplicables al terreno económico como el altruismo, la solidaridad, la equidad o el beneficio social.

³²¹ Es una variación del concepto de Piaget. En: Delval J. El desarrollo humano. Op. Cit. págs. 300-302 y 481-482.

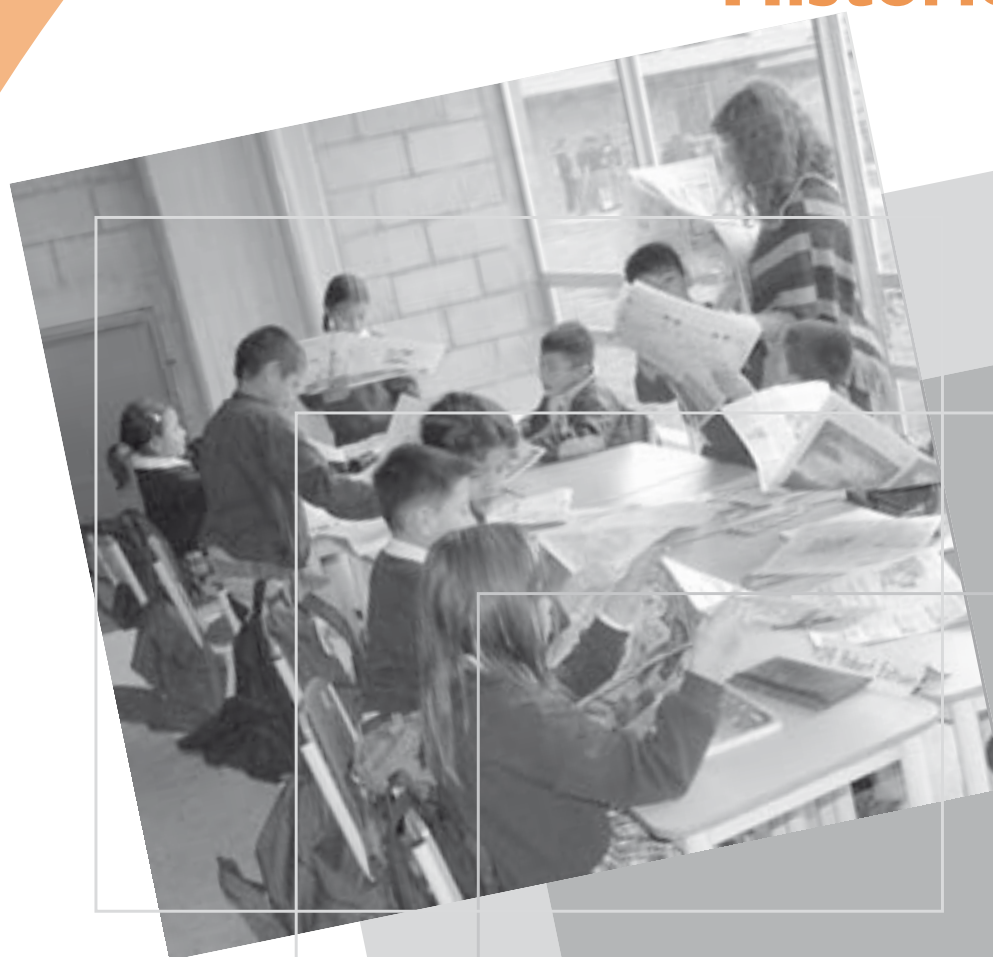


S E R I E
Cuadernos de Currículo



**ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación

Criterios pedagógicos y formas didácticas aplicables en el campo del Pensamiento Histórico



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

7. Criterios pedagógicos y formas didácticas aplicables en el campo del Pensamiento Histórico

La perspectiva pedagógica y didáctica del campo de Pensamiento Histórico pasa necesariamente, y como corresponde a su función disonante e inquietante, por la ruptura de ideas y paradigmas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, es importante desestimar y reelaborar ideas vinculadas tanto con la base epistemológica del campo como con su desarrollo pedagógico y didáctico. Sobre lo epistemológico quizá ya se ha dicho bastante en capítulos anteriores, aunque aquí se retomen algunos elementos y en cuanto a los otros dos componentes, es preciso revisar premisas del acto educativo en sí mismo (roles, recursos, estrategias, evaluación) e imágenes subyacentes a este (papel de la escuela y de la educación, estilos de enseñanza y aprendizaje).

El recorrido por el reconocimiento de estos “pseudopensamientos” o equívocas ideas se inicia con las concepciones que se tienen sobre el Pensamiento Histórico, por ejemplo, que se basa en el estudio del pasado o que únicamente compromete a la Historia como disciplina. También existe la noción de que la imaginación y la realidad no guardan relación y por lo tanto los conocimientos sobre el

mundo no se podrían apoyar en acciones o producciones permeadas de imaginación; de aquí se deriva que la imaginación está asociada a la fantasía y a la ficción y que la realidad se soporta en la razón. De igual forma, se da paso la creencia de que los niños tienen más imaginación que los adultos.

Contrariamente, se sabe ya que para el campo de Pensamiento Histórico el estudio o evocación de hechos pasados no tiene sentido si ello no contribuye a entender problemas o resolver preguntas del presente o, si se quiere, a prever hechos futuros que puedan afectar claramente al niño o a la comunidad de la cual hace parte. Igualmente, se ha visto cómo el Pensamiento Histórico se vincula a lo político, social, económico, ambiental, narrativo, cronológico y espacial, de manera que el margen de acción y reflexión va mucho más allá de la Historia.

Al respecto Hilary Cooper³²² destaca que el Pensamiento Histórico pretende “... seguir los cambios que se han producido en el tiempo... estos cambios pueden ser políticos, económicos, sociales, tecnológicos o culturales; los que se producen en un área afectan a

³²² Cooper H. Op.Cit.

otros aspectos de la vida”³²³ y agrega que se construyen explicaciones de tiempos pasados, pero éstas dependen de “...las preocupaciones vigentes en las épocas en las que viven o de sus propios intereses y perspectivas y de las fuentes que tengan a su disposición”.³²⁴

Desde la perspectiva del campo interesa cómo la descripción e interpretación de procesos contribuye a comprender la naturaleza y experiencia humanas y en este sentido a insertarse en la sociedad de manera activa haciendo posible la construcción de un proyecto de vida (desde la dimensión personal-privada) y un proyecto de Nación/Mundo (desde la dimensión ciudadana-pública).

La imaginación como acto inherente a la producción e invención humanas no se reduce a la “ficción” o al plano artístico, sino que encuentra un lugar dentro del campo como instrumento que permite criticar, crear, transformar realidades en el plano científico, tecnológico, literario, cinematográfico, entre otros. Por ello, constituye un error la creencia de que los niños tienen más imaginación que los adultos, pues claramente para innovar, inventar y proponer se requiere de un importante y significativo cúmulo de experiencias de aprendizaje, que sólo se va alcanzando en la medida que se madura intelectual, social y emocionalmente como producto de las intervenciones pedagógicas de adultos significativos.

Aún más, Cooper señala cómo en el proceso de interpretación histórica la selección de pruebas para legitimar un acontecimiento, así como la reconstrucción de este requieren imaginación³²⁵, y se apoya en Trevelyan para

hacer notar que el verdadero atractivo del Pensamiento Histórico está en su carácter imaginativo “...la verdad es el criterio del estudio histórico, pero su motivo impulsor es poético”.³²⁶

En cuanto a la imagen que se tiene sobre la educación, el Pensamiento Histórico combate en primera instancia la idea de que esta goce de neutralidad u objetividad y que la escuela por tanto sólo tenga el papel de transmitir verdades o conceptos terminados y definitivos.³²⁷ También inquieta al campo el supuesto de que el estudiante sea el centro del acto educativo cayendo peligrosamente en la percepción y definición del rol del profesor como una “figura de compañía” en el proceso de aprendizaje, el cual, bajo este imaginario, tendrá que darse a partir del descubrimiento autónomo del niño (que él por sí mismo construya conocimiento). De lo anterior se desprende igualmente la percepción de “enseñanza-aprendizaje” como una unidad.

El escritor y profesor brasileño Paulo Freire anota “...la educación es, por propia naturaleza, directiva y política, yo debo respetar a los niños, sin jamás negarles mi sueño o utopía... respetar a los niños, sin embargo, no significa mentirles sobre mis sueños, decirles con palabras o gestos o prácticas que el espacio de la escuela es un lugar sagrado donde solamente se estudia, y estudiar no tiene nada que ver con lo que ocurre en el mundo exterior... Y que no se diga que si soy profesor de biología no puedo alargarme en otras consideraciones, que debo enseñar únicamente biología, como si el fenómeno vital pudiera comprenderse

³²³ Ibid. p. 19.

³²⁴ Ibid.

³²⁵ Cooper H. Op. Cit. p. 35.

³²⁶ Cooper citando a Trevelyan (1919) p. 35.

³²⁷ Cuántas veces suele decirse que “está mal” politizar la escuela como si ya de por sí no fuera política.



fuera de la trama histórico-social, cultural y política”.³²⁸

A ello se agrega que la escuela en realidad es un artefacto, es decir, que es un constructo humano casi “antinatural”, pues obliga a permanecer en claustro a individuos cuya naturaleza en realidad está en aprender de la experiencia y la interacción con el mundo. Ahora bien, como institución cumple con funciones sociales, políticas, económicas y demás, que de forma directa o indirecta responden a las directrices o demandas hechas por el Estado (esto incluye por supuesto a la sociedad). Por todo lo anterior, no es ni éticamente correcto ni pedagógicamente aceptable que los profesores se limiten a instruir o transmitir ideas y conceptos de manera invariable como si fueran inobjetables. Claro, ello no significa que no existan conceptos que aprender y nociones que adquirir pero son precisamente las que deben servir de soporte para preguntar e indagar sobre posturas, percepciones y tendencias en el conocimiento.

“La tarea de la educadora o el educador sería demasiado fácil si se redujera a la enseñanza de contenidos que ni siquiera necesitarían ser manejados y ‘transmitidos’ en forma aséptica, porque en cuanto contenidos de una ciencia neutra serían asépticos en sí. En ese caso el educador no tendría por qué preocuparse o esforzarse, por lo menos, por ser decente, ético, a no ser con respecto a su capacitación”,³²⁹ enfatiza Freire.

Ahora bien, en ese proceso de indagación deben intervenir activamente y en igual proporción tanto niño como profesor, sencillamente porque cada uno tiene su propio margen de acción. Durante los últimos años

se ha dado predominio al estudiante como centro del acto educativo, sin embargo, es importante considerar que los dos agentes del proceso juegan un papel claramente definido y delimitado. El aprendizaje depende del alumno y la enseñanza del profesor, aunque parezca simple parece obviarse esta premisa en muchas circunstancias en las que se le atribuye toda la responsabilidad de la educación al docente.

De la conjunción armoniosa de estos roles (profesor y estudiante), surge el desarrollo de habilidades, desempeños, conocimientos, entre otros, y al mismo tiempo el mejoramiento continuo de la práctica docente. No obstante, puede resultar que el papel que jueguen estos dos agentes varíe de acuerdo con el momento del proceso educativo, así algunas veces el rol del maestro será más directivo que afiliativo o el del educando será más participativo que receptivo.

Por último, el Pensamiento Histórico, más que cuestionar insta a la reflexión sobre la formulación de modelos pedagógicos y/o didácticos para una o más disciplinas que puedan leerse como recetas o únicas formas de acceder o aproximarse a un campo de conocimiento, y en este sentido también entiende que dependiendo de los contextos educativos (entorno, cultura, condiciones del sujeto que aprende, entre otros) y de los momentos por los que atraviesen los procesos de enseñanza y aprendizaje, los roles de profesor y estudiante, como ya se ha dicho, pueden variar, es decir, que no se podría formular un algoritmo que deba seguirse rigurosamente para alcanzar los propósitos trazados.

En síntesis, la pedagogía, como reflexión y praxis, no debe ser una acción de reflejo sino de creación; en ella los actores directos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir profesores y niños, están pensando

³²⁸ Freire Paulo. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, 1998 p. 74.

³²⁹ *Ibid.*

y conociendo a los otros en sus dimensiones histórico-sociales, tomando como pretexto el conocimiento de la realidad.

La pedagogía, al ser una reflexión sobre la educación, genera acciones que se encaminan a formar un determinado tipo de ser humano, acorde con el grupo social en el que se encuentra inmerso. Para el caso del campo del *Pensamiento histórico*, encaminado a explicar y comprender los fenómenos sociales como resultado de procesos históricos, los criterios pedagógicos que orientan la propuesta están ligados a los supuestos sociales y epistemológicos propios del campo y a la convicción de la existencia de una relación dialéctica entre la teoría y la praxis.

Un punto de partida *fundamental* es considerar a los profesores como mediadores de la construcción del conocimiento en dos perspectivas: una, como orientadores del proceso de enseñanza y aprendizaje que realizan con los y las estudiantes, y otra, como constructores de nuevas formas de conocimiento y re-creadores de las propuestas teóricas que estructuran cualquier campo de conocimiento, de modo que deben hacerse partícipes de la producción académica de los mismos. Su papel es muy importante en ese proceso de media y larga duración que es la construcción del conocimiento, y su participación es premisa indispensable para que se de una práctica reflexiva y creativa en la escuela.

Al respecto vale la pena considerar lo expuesto por el psicólogo norteamericano Jerome Bruner en el análisis que hace a la tesis del psicólogo ruso Lev Vygotsky sobre la Zona de Desarrollo Básico (ZDB) y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).³³⁰ En este sentido,

anota el autor “... el único buen aprendizaje es aquel que se adelanta al desarrollo”³³¹ y explica cómo la intervención del adulto, cuyas competencias son superiores, es definitiva para desarrollar el potencial de aprendizaje del estudiante. El profesor modela y demuestra que las tareas son posibles, permite entender la complejidad y magnitud de los eventos, contribuye a que los estudiantes hagan la conexión entre ideas previas y conocimientos nuevos, y en últimas que se desarrolle un pensamiento complejo y autónomo.

Para ampliar la idea sobre los papeles del docente y del alumno, vale la pena considerar además, los puntos de encuentro que el campo tiene con algunas corrientes pedagógicas. Los enfoques pedagógicos contemporáneos³³² (Aprendizaje Significativo, Enseñanza para la Comprensión, Pedagogía Conceptual, Aprendizaje Basado en Problemas) coinciden en que los momentos de aprendizaje atraviesan por distintas etapas y además de alguna manera convergen en los propósitos que deben cumplirse en cada una de ellas.

Así existiría, una fase inicial o de exploración. Su objetivo es identificar aprendizajes previos, así como expectativas e intereses de los estudiantes. En esa medida podrían buscarse los mecanismos que permitan sensibilizar, motivar o impactar al niño para que encuentre sentido a lo que está próximo a aprender. El Pensamiento Histórico plantea la *formulación de la intriga* y el planteamiento de preguntas inquietantes y/ o sugerentes para cumplir con el propósito enunciado. El primer mecanismo se basa en la construcción de un escenario o situación “provocadora” que induzca al educando a querer saber

³³⁰ Bruner J. Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona, Gedisa, 2004 págs. 82-85.

³³¹ Ibíd.

³³² De Zuburía Miguel. Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneos. Bogotá, FIPCAM, 2004.



sobre aquello que se oculta o es confuso y que claramente le compete como individuo y ciudadano que hace parte de una sociedad; en cuanto al segundo procedimiento, la idea es permitir que el estudiante advierta o intuya que la resolución de la pregunta le ofrecerá elementos para entender un fenómeno que es de su interés o explicar una situación que de una u otra forma le afecte.

En síntesis, *aquí el profesor tiene la función de desestabilizar o generar la disonancia cognitiva a que haya lugar, mientras que el estudiante toma conciencia de sus intereses pero también de sus necesidades de aprendizaje.*

Al respecto, una mirada a la teoría del Aprendizaje Verbal Significativo formulada por Ausubel, permitiría comprender en mayor medida esta etapa inicial del aprendizaje. Dicha corriente se basa en la necesidad de que el niño pueda establecer conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos siendo el lenguaje el sistema básico de comunicación y transmisión de conocimientos. Así, para que el aprendizaje significativo tenga lugar, tienen que darse tres condiciones:³³³ a. Los nuevos materiales que van a ser aprendidos deben ser sustantivos y no arbitrarios para poder relacionarse con las ideas relevantes del estudiante. b. La estructura cognoscitiva previa del estudiante debe poseer las necesarias ideas relevantes para que puedan ser relacionadas con los nuevos conocimientos. c. El alumno debe manifestar una disposición significativa hacia el aprendizaje, lo que plantea la importancia de los factores de *motivación y atención*.

Desde esta perspectiva la tarea del profesor consiste en programar, organizar y secuenciar

los contenidos de forma que el estudiante pueda realizar un aprendizaje significativo, encajando los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva previa y evitando, por tanto, el aprendizaje memorístico o repetitivo.

Una vez el estudiante se encuentra expectante y entiende o descubre el sentido del aprendizaje (¿Por qué es importante aprender sobre los cambios que tienen lugar en el tiempo y en el espacio, por ejemplo?), vendría una fase intermedia o de comprensión. En ésta se busca generar el aprendizaje de los conceptos propios del campo de conocimiento y puede darse a través de una investigación guiada o de un diálogo en el que surjan hipótesis, cuestionamientos que permitan la asimilación de ciertos aprendizajes (métodos inductivos o deductivos).

Para el Pensamiento Histórico es de vital importancia que durante el proceso de comprensión (justamente cuando las ideas de anclaje se van modificando y estructurando a partir de las que recién han ingresado y estas últimas van tomando la forma básica que permitirá la conexión con posteriores aprendizajes), el estudiante consiga **establecer relaciones** (operacionalmente: subordinaciones, supraordinaciones, exclusiones, comparaciones, diferenciaciones; instrumentalmente: orden, secuencia, transformación, causalidad, localización, entre otros.), entre distintos eventos de la realidad que al combinarse lógicamente y coherentemente permiten comprender un fenómeno, problema o situación actual y en esa medida armar una estructura argumentativa a la que le subyace una crítica constructiva o propuesta.

El sociolingüista norteamericano Noam Chomsky, luego de una amplia disertación sobre la necesidad de desmontar el tipo de enseñanza pensada para lo que denomina

³³³ García Madruga J. "Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo". En: Desarrollo Psicológico y educación, II Psicología de la Educación, Coll, C., Palacios J., Marchesi A. Madrid, Alianza, 1998 p. 84.

“domesticación de ciudadanos”, pues frena el pensamiento crítico e independiente, advierte sobre las consecuencias que conlleva la imposibilidad de establecer relaciones: “La incapacidad de relacionar diferentes sucesos históricos, de trazar relaciones que deriven en una comprensión clara de la realidad, impide entender a los que han sido domesticados mediante la educación que si aplicáramos el mismo razonamiento que ha servido para justificar la ‘intervención humanitaria’ en Kosovo, la OTAN debería bombardear también otros países, como Colombia, por ejemplo, e incluso Turquía, que es uno de sus estados miembro”.³³⁴

Adicionalmente, el autor permite comprender la necesidad acuciante de desarrollar en los estudiantes ese pensamiento *relacional* dentro del Pensamiento Histórico: “La historia oficial no presenta una descripción ajustada a lo que verdaderamente sucede; y tampoco crea estructuras que permitan descubrir la verdad. Es por ello que una educación cuya meta sea lograr un mundo más democrático debería proporcionar a los estudiantes herramientas críticas con las que trazar relaciones entre los acontecimientos que, finalmente, desenmascaren las mentiras y el engaño. En lugar de adoctrinar a los estudiantes con mitos sobre la democracia, la escuela debería comprometerlos en la práctica de la democracia”.³³⁵

Retomando esta fase o momento del aprendizaje se observa que durante este proceso de comprensión y reestructuración o acomodación de previos y nuevos conocimientos, *el profesor es un guía (suministra fuentes, formula preguntas, ofrece métodos, enseña a consultar), mien-*

tras que el estudiante consulta las fuentes, asume los métodos, verifica las hipótesis y experimenta.

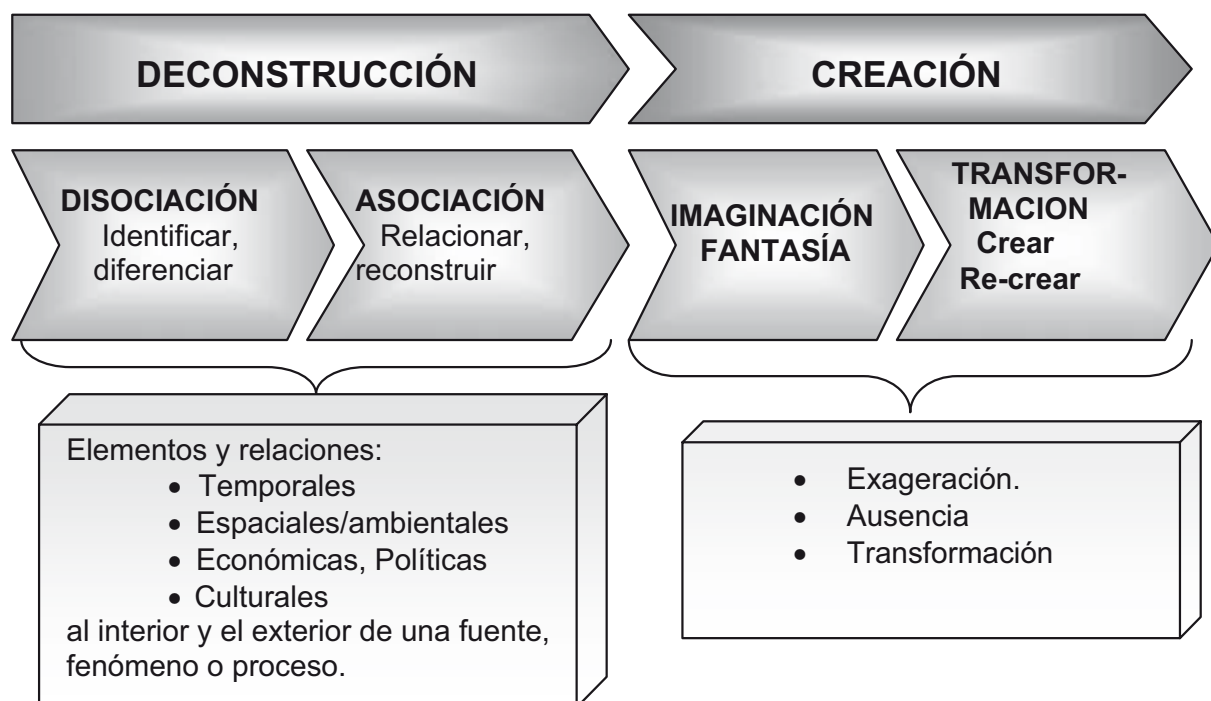
Esta fase estaría orientada entonces a la comprensión de componentes, estructuras o procesos propios del campo de Pensamiento Histórico a través del inicio del proceso de *deconstrucción*, el cual debe desarrollarse a través de una secuencia articulada de procedimientos para llegar a verdaderas transformaciones en las formas de comprender y, si se quiere, transformar la realidad (ver gráfica No. 7.1).

La deconstrucción aquí debe entenderse como un proceso en el que esencialmente se identifican elementos y relaciones al interior y el exterior de una fuente, un fenómeno o un proceso. El desarrollo de la enseñanza-aprendizaje dentro del campo de Pensamiento Histórico debe retomar el conocimiento ya elaborado y emplear sobre éste un proceso de deconstrucción, tanto para realizar operaciones lógicas en las que se distingan y disocien elementos propios de categorías temporales, espaciales, económicas, políticas, económicas o relacionales, como para comprender de qué forma se llegó a ese conocimiento y de qué manera se puede identificar como producto de un proceso en el tiempo, de una persona o un grupo de personas que estuvieron permeadas de intereses, motivaciones e ilusiones que no fueron siempre individuales sino también nacionales o internacionales y que buscaron legitimar o desestimar una visión de mundo; podría decirse que este paso permite establecer distinciones asumiendo el conocimiento como producto social e histórico.

Por otro lado, identificar relaciones trae implícito un proceso de asociación en el que se busca distinguir variables que se relacionan con el problema estudiado y que conducen a establecer cómo esta compuesto, cuál es su arquitectura, y en este camino, cómo se reconstruye.

³³⁴ Chomsky N. Op.Cit. p. 15.

³³⁵ *Ibíd.* p. 41.



Gráfica 7.1. Proceso de deconstrucción para comprender y transformar la realidad.

Los procesos de disociación y asociación tienen una relación estrecha con la imaginación y la creación, pues la imaginación interviene en las percepciones interiores y exteriores que se dan en ellos. A su vez, y siguiendo a Vigotsky, los procesos de disociación y asociación proporcionan el material con el cual niños, niñas, jóvenes y adultos estructuramos la imaginación. Como se ha mencionado, ésta tiene un papel central en el Pensamiento Histórico, pues permite la valoración y comprensión del pasado al servir como medio de acercamiento emocional e intelectual a experiencias humanas que nos resultan ajenas por estar distantes en el tiempo o el espacio. Así, la imaginación juega un papel cognitivo, valorativo y creativo, que indudablemente se extiende a la resolución de problemas porque posibilita visualizar alternativas no vistas, y permite relacionar conocimientos adquiridos

con el presente gracias a la actividad combinatoria del cerebro.

Justamente, en esta actividad combinatoria algunos elementos y relaciones identificados en el proceso de deconstrucción se transforman al entrar en contacto con la fantasía y con otras variantes posibles a partir de las cuales se establecen nuevas asociaciones que no se habían contemplado, o concepciones y definiciones originales a partir de la exageración, la ausencia o el intercambio, entre otras. Ver transformaciones, ver interacciones es, en últimas, ver posibilidades de pensamiento relacional como componente del Pensamiento Histórico. El juego con la fantasía, la combinación de posibilidades o relaciones no antes pensadas posibilita una experiencia placentera en la que incluso la risa puede tener lugar en el proceso de creación o re-creación del conocimiento.

De esta manera, el Pensamiento Histórico debe permitirse ser un proceso pedagógico de recreación y creación de una historia distinta, que se socializa y comunica con el propósito de explicar y comprender la realidad como un campo posible de ser pensado, conocido, disfrutado y transformado a partir de las visiones de mundo que se construyen históricamente bajo la apropiación social, crítica y creativa de la experiencia colectiva del ser humano en el mundo.

La deconstrucción es un proceso guiado que contempla el surgimiento de nuevas interpretaciones o relaciones; de hipótesis y cuestionamientos distintos que permiten derivar los aprendizajes desde una perspectiva de pensamiento autónomo.

En este caso el profesor es un transmisor – orientador (en la medida en que suministra conocimientos terminados que deben ser deconstruidos con su orientación, a través de diversas fuentes, preguntas, procedimientos), mientras que el estudiante aborda los significados que halla en las fuentes, los disocia, los articula de forma relacionada y en proceso, formula y sustenta hipótesis y realiza una nueva propuesta o experiencia.

Finalmente, habría una fase final o de ejercitación. En esta etapa el alumno puede demostrar su desempeño a través de un proyecto de síntesis o de una aplicación práctica y útil de lo aprendido. Las capacidades o el desarrollo de estas deben dar cuenta de las posibilidades que tenga el niño de explicar, predecir, resolver problemas, hacer analogías, argumentar, estructurar, innovar/crear o transferir lo comprendido. En síntesis, deben formularse de suerte que pueda evidenciarse el nivel de comprensión o dominio (factible, medible o verificable).

Desde la propuesta del campo de Pensamiento Histórico esta parte final se deriva de la etapa anterior, pues tiene que ver con la

posibilidad de concluir con un *hacer del individuo* que tiene relación con la formulación de una propuesta o de la realización de una experiencia, por eso se continúa con el proceso de *deconstrucción* cuyo momento final avoca precisamente por la posibilidad de que el estudiante proponga, cree, invente y transforme. Esto es evidente cuando se abordan problemas o necesidades y se llega a la propuesta de soluciones o de nuevas experiencias que vinculan los intereses de los niños.

El rol del profesor se convierte aquí en orientador-asesor, resuelve dudas y centra la reflexión en torno a lo que considera que es importante aclarar. Por su parte, el estudiante responde sus preguntas y confirma sus metacogniciones. Nos vamos encaminando así hacia la consolidación de un aprendizaje autónomo. La metacognición está relacionada con la idea de que el conocimiento sirve para criticar el propio conocimiento, de manera que el educando, además de saber sobre sociedad, ciudadanía, familia o cualquier otro tema pueda involucrarse en un proceso en el que se de cuenta de lo que sabe, cómo lo sabe, cómo lo logró, cómo puede seguir avanzando en este aprendizaje, y lo más importante, cómo puede utilizarlo.

No sobra aclarar, sin embargo, que los modelos pedagógicos o didácticos, contrario a lo que se ha creído, no se aplican como recetas o se replican de manera idéntica, sino que claramente cobran matices distintos dependiendo de la disciplina que haga uso de los mismos.

Hasta aquí es posible comprender cómo docentes y estudiantes son poseedores reales o potenciales de capacidades a partir de las cuales pueden emprender procesos de reconocimiento, *deconstrucción* y recreación de distintos fenómenos sociales. En el centro de esta afirmación existen dos consideraciones pedagógicas de gran envergadura: una, la de reconocer a cada ser humano como protagonista de su proceso de conocimiento, y otra,



la de considerar la necesidad de desarrollar la autonomía de pensamiento para que cada individuo evalúe, como dice el profesor Joseph Fontana, “con sus propios ojos”, los componentes, estructuras, relaciones y formas de pensar construidas y heredadas del colectivo en que vive.

Indirectamente hay también en esta afirmación una tercera consideración pedagógica: abandonar posiciones absolutistas en el aula y dar vía a la evaluación de juicios propuestos desde diferentes perspectivas para elaborar juicios argumentativos orientados a identificar cuál explicación es más razonable. La crítica reflexiva y constructiva surgida del diálogo, la interacción e interrelación de las disciplinas, le es inherente al campo de Pensamiento Histórico, por lo cual no se puede aspirar sino a una actividad pedagógica dentro y fuera del aula acorde con esta naturaleza.

En este orden de ideas, es imprescindible considerar el conocimiento no como un producto ya terminado que los profesores deben enseñar a los estudiantes como verdad definitiva, sino como un constructo humano, producto de condiciones sociales, ideológicas y materiales; un producto dinámico en constante cambio y en cuya construcción, todos tenemos la posibilidad y el derecho de participar.

Al respecto Chomsky propone; “Los estudiantes no aprenden por una mera transferencia de conocimientos, que se engulla con el aprendizaje memorístico y después se vomite. El aprendizaje verdadero en efecto, tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial; esta última opción no conduce al desarrollo de un pensamiento crítico e independiente. La obligación de cualquier profesor es ayudar a sus estudiantes a descubrir la verdad por sí mismo, sin eliminar, por tanto, la información

y las ideas que puedan resultar embarazosas para los más ricos y poderosos: los que crean, diseñan e imponen la política escolar”.³³⁶

Cuando aprendemos y enseñamos es importante reconocernos como seres humanos cambiantes, portadores reales o potenciales de una memoria histórica que nos hace conocedores no sólo de nosotros mismos, sino también de los otros dentro de una realidad multidimensional, compleja y cambiante que se explica desde lo sincrónico y diacrónico en una construcción constante del conocimiento.

Para el Pensamiento Histórico, más que seguir rigurosamente las fases descritas resulta fundamental que durante los procesos de enseñanza y aprendizaje: se revisen los requisitos previos para la adquisición de nuevos conocimientos; se expongan claramente los objetivos perseguidos y desde el principio los estudiantes visualicen la meta; se den explicaciones claras y detalladas que afloren la formulación de otras explicaciones o inquietudes; se plantee un amplio número de preguntas que compruebe la comprensión de los alumnos y los guíe en su práctica o reflexión inicial y se proporcionen correcciones y retroalimentación sistemática a las producciones de los alumnos que promuevan el trabajo independiente.

Lo anterior avoca una respuesta sobre: ¿Qué componentes o elementos de los procesos de aprendizaje (temas, cuestiones, conceptos, ideas, contenidos, problemas, dominios, tópicos, **preguntas**, entre otros.) deberían contemplar e incluir el campo de Pensamiento Histórico? A ello, el Pensamiento Histórico responde, en consonancia igualmente con algunos postulados de las pedagogías contemporáneas, que una de las premisas más impor-

³³⁶ Chomsky N. *Ibíd.* p. 29.

tantes es la comprensión, reflexión y creación que logren los estudiantes, de manera que lo aprendido sea útil para él y para la sociedad. Por ello, al elegir los componentes el maestro puede pensar, desde las categorías propuestas, en qué podrían los niños comprender realmente bien y además, qué podría ser útil para su reconocimiento y fortalecimiento como sujeto político, cívico y social desde la primera infancia. De ahí la importancia de la *perspectiva de desarrollo*³³⁷ dentro de una corriente *histórico-cultural*. Lo anterior, teniendo en cuenta tanto los factores internos como externos, que influyen o intervienen en los aprendizajes humanos complejos, como lo exige el desarrollo del Pensamiento Histórico. Se trata pues, de una perspectiva cognitiva social del aprendizaje,³³⁸ pero además sociohistórica.³³⁹

La teoría cognitiva social parte de un modelo de determinación recíproca entre el ambiente, la conducta y las variables personales (desarrollo psicoevolutivo: cognitivo, social, emocional, lingüístico, entre otros). Dicha teoría acentúa los factores personales que dan un halo de “autodirección” y en este sentido se apoya en la capacidad simbolizadora, la capacidad de previsión, la capacidad de aprendizaje por observación y modelación, la capacidad autorreguladora y la capacidad de autorreflexión.

³³⁷ Todas las teorías y corrientes cuya perspectiva va desde lo psicoevolutivo hasta lo genético-cognitivo y concluye con las tendencias de tipo social (De Piaget a Vygotski).

³³⁸ Rivière Angel. La teoría cognitiva social del aprendizaje: implicaciones educativas. En: Palacios J., Coll C. & Marchesi A. Desarrollo psicológico y educación, II: psicología de la educación. Madrid, Alianza, 1998. Se anota en el capítulo citado: La teoría cognitiva social formulada por Bandura trata de proporcionar una caracterización lo más completa y sistemática posible de los factores, tanto internos como externos que influyen en los procesos de aprendizaje”. p. 70.

³³⁹ Vygotski L. Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, Ediciones Fausto, 1993. De especial interés su tesis sobre Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en la que incide ampliamente la intervención de alguien más capacitado, en contraposición a la Zona de Desarrollo Básico (ZDB), el individuo está dotado de cualidades que le permiten aprender por sí mismo.

Por otra parte, la perspectiva sociohistórica permite prever que los contextos ejercen influencia básica en la promoción del desarrollo a nivel social, histórico y cultural, por lo tanto el aprendizaje se construye en ambientes concretos con los que el individuo interactúa y en ello incide significativamente aquel que esté más capacitado y que pueda potenciar el aprendizaje.

Considerando las distintas variables que inciden en el acto educativo, continúa una definición y delimitación de los procesos pedagógicos. Para ello se tiene en cuenta que los altos niveles de comprensión y dominio se logran a partir de la selección juiciosa de contenidos que ofrecen posibilidades de profundidad, significado, conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente para apoyar el desarrollo de comprensiones poderosas por parte del estudiante. Así que los componentes que se definan a partir de las categorías del campo deben ser pocos, amplios y con mucha profundidad, esto significa, que deben ser incluyentes o irradiantes, es decir, que generen redes de relaciones entre diferentes temas y sean ricos en conexiones posibles con el contexto y los recursos disponibles.

De la misma forma, se ha de apuntalar hacia aquellos procesos que representen un reto o desafío para los estudiantes, esto significa que además de interesantes y asequibles deben ser pertinentes para el aprendiz, suscitar polémicas, admitir múltiples y diferentes perspectivas, que no se presten a una “única” respuesta “correcta” y que les exijan a los alumnos formular sus propias opiniones.

Una revisión de la experiencia docente en las prácticas pedagógicas podría contribuir a la reflexión sobre: ¿Cuáles son los temas concurrentes?, ¿qué comprensiones, habilidades o conceptos emergen una y otra vez cuando planea y enseña?, ¿cuáles son esos conocimientos previos que permiten el desarrollo o viabilidad de uno u otro componente?, ¿cuáles son esas



ocasiones y oportunidades que el estudiante tiene para demostrar que se desempeña bien con lo que ha comprendido?

Finalmente, la idea del trabajo por ciclos en el campo de Pensamiento Histórico está fundamentada, entre otras cosas, en la idea de generar procesos de aprendizaje articulados, secuenciados y que generen continuidad. En este sentido resulta importante establecer los puntos de conexión que se dan entre ciclo y ciclo. Una buena ruta puede ser a través de las categorías definidas. Ahora bien, hay dos motivos permanentes en la propuesta del campo que requieren de una explicación: *proceso* y *relaciones*. La idea de proceso se apoya en la percepción de algunas teorías o tendencias constructivistas,³⁴⁰ que afirman que el conocimiento de todas las cosas es un *proceso mental* de la persona, que se desarrolla de manera interna conforme la persona obtiene *información* e interactúa con su entorno. Esta idea a su vez se soporta en formulaciones hechas desde la filosofía ya en el siglo XVII, sobre todo de Locke en el sentido de entender “la mente” como una entidad en la que ocurren ‘procesos’ para “... explicar y justificar las actividades propias en cuanto *intelectual*, y descubrir, por tanto, el significado de la propia vida”.³⁴¹

En cuanto a las relaciones que se deben establecer entre conceptos, procesos, dominios y aprendizajes en general, resulta pertinente volver sobre el tema de la visión holística e interdisciplinar. Miñana, C.³⁴² en una revisión que hace al estado de la interdisciplinariedad

y su relación con el currículo, destaca dos enfoques que son de interés para el campo; el primero referido a la forma de entender la interdisciplinariedad: un primer nivel de tipo *relacional* donde existe un puente que permite interconectar dos o más disciplinas; un segundo nivel o *ampliativo*, donde se crearían nuevos espacios y nuevas disciplinas con los aportes de varias; por último, una aproximación que llama *radical* por considerarla antidisciplinaria, que pretende situarse por fuera de las otras aproximaciones. Como se ha establecido a lo largo del planteamiento de este campo, su perspectiva es holística y relacional.

7.1. Un acercamiento a algunos recursos didácticos

Lo primero es tener claridad sobre el hecho de que los recursos no reemplazan las enseñanzas (lo pedagógico) y tampoco la didáctica, sino que hacen parte de esta última. En realidad, como su nombre lo indica, son el medio a través del cual se puede propiciar el aprendizaje o a través del cual se llega al conocimiento y en este sentido habrá unos recursos que resulten más potentes que otros dependiendo del momento del aprendizaje y de manera definitiva del tema que se desee abordar.

Así, se entendería entonces que, por ejemplo, los mapas conceptuales no son una enseñanza en sí misma sino el recurso que permite establecer una red de significados y conexiones entre diferentes ideas y/o conceptos. De la misma forma, el video o el libro no constituyen enseñanzas o temas objeto de estudio (a menos de que la disciplina así lo exigiera (v.g. un bibliotecólogo, un cineasta, un productor de televisión), sino que son el medio que conduce a comprender o aproximarse a una pregunta, una reflexión, entre otros.

³⁴⁰ En esta corriente han sido ubicados teóricos cognitivos como Jean Piaget y David Ausubel, también Jerome Bruner y Lev Vygotski bajo la etiqueta de constructivismo social. Para una revisión del tema se sugiere ver: Carretero M. Constructivismo y Educación. Buenos Aires, Aique, 1993.

³⁴¹ Rorty R. Op. Cit. p. 14.

³⁴² Miñana C. “Interdisciplinariedad y currículo”. En: C. Miñana (ed.) Interdisciplinariedad y Currículo: construcción de proyectos escuela – universidad. memorias de Quinto Seminario Internacional, Bogotá, junio 19-23 de 2000. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.

Dado lo anterior, resulta pertinente tener presente algunos de los siguientes recursos didácticos: juego, lectura y escenarios de experimentación.

La idea es mirar las formas en que podría o debería darse uno y otro elemento y en esa medida la importancia que se le asigna (el uso que se hace de los mismos).

7.1.1. La lectura para la escritura

La enseñanza y el aprendizaje en el campo del Pensamiento Histórico son esencialmente un proceso de comunicación en el que el lenguaje se materializa en formas diversas, ya sea como expresión verbal, escrita u oral, como forma visual representada, materializada o en movimiento. Estas formas que el ser humano emplea para expresarse, entre otras, se articulan entre sí conformando una red de significados.

Así, el empleo apropiado y creativo del lenguaje debe ser una premisa constante en todo el proceso pedagógico y un propósito a realizar, tanto en el desarrollo del Pensamiento Histórico, como en los demás campos. Muchas de las formas didácticas aplicables en este campo que nos ocupa se realizan con y en el lenguaje. Narrar, identificar, diferenciar, describir, relacionar, leer, reconocer, interpretar y explicar son actividades que pueden realizarse con información verbal, oral o escrita, y con formas visuales diversas como pinturas, fotografías, dibujos, mapas, planos, gráficos, tablas, cuadros, entre otros.

El empleo de información verbal y el manejo de información visual confluyen en el proceso de *deconstrucción* porque permiten diversas actividades: por un lado, la identificación de componentes o elementos que hacen parte de una totalidad, por otro lado, la determinación de semejanzas y diferencias entre esos

elementos que han sido descompuestos, y por último, el establecimiento de comparaciones y relaciones de diverso orden: pertenencia, diferencia, duración, orden, causalidad, implicación, relatividad, secuencialidad, continuidad, intensidad, entre otras.

De manera que facilitar a los alumnos el acceso a la capacidad de análisis y producción del discurso razonado es una de las mayores riquezas que una educación puede ofrecer. El dominio discursivo y la argumentación razonada permiten alcanzar niveles de autonomía y libertad en la medida en que el conocimiento, sobre la manera como se construyen los textos, posibilita al estudiante ser más analítico y crítico en la lectura y más intencional en la escritura.

Además, lograr altos niveles de comprensión lectora permite tener los criterios para ser más selectivos con la información e incidir responsablemente en la resolución de conflictos de una forma simbólicamente razonada y prudente, lo cual podría eliminar la frustración ocasionada por la falta de una competencia en la comunicación discursiva, cuya carencia impulsa a resolver los conflictos por las vías de hecho.

Precisamente sobre las posibilidades sociales y políticas de la lectura, la antropóloga francesa Michèle Petit anota que por obra de la lectura, aunque sea episódica, los jóvenes pueden estar mejor armados para participar activamente en su propio destino, aun en contextos sociales muy desfavorables. Mejor armados para resistir a ciertos procesos de marginación. Y para elaborar o reconquistar una posición de sujeto, en vez de ser solamente objeto en los discursos de otros. Por lo tanto el desafío del desarrollo de la lectura no se reduce a un desafío “social”, especialmente entre chicas y chicos para quienes leer no es algo evidente al comienzo. Ese desafío tiene



que ver con la condición de ciudadano, con la democratización profunda de una sociedad,³⁴³ aspecto que converge con el campo de Comunicación, Arte y Expresión.

¿Qué se puede leer entonces? Los espacios físicos, la existencia de ciertos objetos y la disposición de los mismos en esos espacios físicos, lo que hay pegado o dibujado en las paredes. Los impresos en el aula. Las imágenes. La distribución de los pupitres. La voz del profesor: sus patrones de entonación, su melodía y cadencia. También lo que leemos de aspectos no lingüísticos, como los gestos, la mirada, la proxemia, la expresión corporal, los atuendos, las interacciones, las relaciones de poder, las alianzas, los desacuerdos, las inferencias que realizamos de las intenciones del otro, en virtud del conocimiento previo que acumulamos los unos hacia los otros.

Además en la escuela se lee el clima organizacional y emocional del aula de clase, las relaciones de poder entre las directivas, coordinadores, profesores, administrativos, vigilantes, padres y alumnos.

En cuanto a los procesos cognitivos, la lectura contribuye a los procesos de conocimiento y pensamiento necesarios dentro del campo, pues permite entrar en contacto con múltiples saberes y realizar operaciones mentales a partir de ellos; desarrolla la capacidad de seguir un argumento, de crear imágenes que no se han experimentado sensorialmente quizá porque pertenecen a otras épocas, lugares o culturas y sobretodo de reconocer diferentes puntos de vista sobre un tema o el registro de un acontecimiento o fenómeno. Sobre esta última idea, Cooper señala que ya desde los 4-5 años, los niños pueden "... reconocer y comentar significados contradictorios con independencia

de su capacidad para decodificar el texto, que la aptitud de leer entre líneas incluye el reconocimiento de las diferentes interpretaciones posibles del significados"³⁴⁴ y agrega que los niños necesitan escuchar versiones alternativas del mismo relato y, más tarde tomar conciencia de que distintos periódicos pueden presentar descripciones contradictorias de la "verdad", igual que diferentes historiadores y distintos científicos.

No hay duda en que leer abre la puerta a infinitos pensamientos humanos acumulados durante millones de años por miles de millones de personas que por aquí transitaron, además de que la lectura vehicula procesos de construcción e interacción a través de los cuales se producen nuevos textos, que en sentido amplio, adquieren diversas formas.

7.1.2. El juego como elemento de reconstrucción histórica

Como se mencionó anteriormente, la disociación proporciona los insumos necesarios para la transformación y producción creativa de nuevos significados o interpretaciones. La producción de algo nuevo parte de elementos y relaciones identificadas o conocidas previamente para proponer nuevas posibilidades de interpretación y relación en condiciones hipotéticas.

Exagerar, reemplazar, cambiar, suprimir o agregar elementos, condiciones, relaciones, procesos o fenómenos del pasado lleva a poner a prueba el Pensamiento Histórico y a **jugar** con posibilidades relacionales a través del "*como si*" motivado a partir de preguntas del tipo "que hubiera pasado si..." "como sería el presente si en el pasado..." "que sucedería en el futuro si...". Por ejemplo: ¿Qué

³⁴³ Petit Michéle. Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros? México/Colombia, Asolectura, 2004.

³⁴⁴ Cooper H. Op. Cit. p. 37.

pasaría si no tuviésemos un sistema de conteo del tiempo?, ¿cómo nos encontraríamos en el colegio?, ¿qué pasaría con el recreo?, ¿qué pasaría con los salarios? ...y de allí en adelante mil posibilidades.

Lo anterior explica por qué la creación, invención y producción de conocimiento, el verdadero ingenio, no puede hallar mejor asiento para su despliegue y desarrollo que en el espíritu lúdico. “Porque sólo juega el hombre cuando es hombre en todo el sentido de la palabra, y es plenamente hombre sólo cuando juega”.³⁴⁵

De otra parte, la necesidad de asociación, organización e interrelación está apoyada en actividades de tipo lúdico. Así, por ejemplo, la creación de los mitos y la celebración de los ritos se fundamentan en la vida, en lo que llamamos realidad, pero se dan en la esfera del juego. Nos encontramos ante un escenario que media entre la imaginación y la razón, el instinto y la herencia cultural, lo serio y lo festivo, lo sagrado y lo profano, la verdad y el “como si” fuera verdad.

El juego tiene además de una fuerza educadora una importante relación con la formación política. Los niños aprenden a respetar reglas a partir del juego. Nada mantiene la regla salvo el deseo de jugar. Las restricciones son aceptadas de buen grado, e incluso el halo de libertad que lo acompaña, está condicionada. De la misma forma, los juegos de combate o enfrentamiento prefiguran la experiencia del debate discursivo y ello permite comprender la transición del enfrentamiento armado a la confrontación verbal, aun cuando hoy la realidad nos confronte con una lógica inversa.

Además el juego ha prefigurado prácticas de posterior aprendizaje. Así, los juegos de

competencia desembocaron en deportes, los de imitación y de ilusión prefiguran actos de espectáculo, en tanto que los de azar y combinación han dado origen a numerosos desarrollos en las matemáticas, desde el cálculo de probabilidades hasta la topología.³⁴⁶ Es clara entonces la fecundidad cultural de los juegos.

Para el Pensamiento Histórico el juego permite además que los estudiantes creen sus propias interpretaciones de épocas pasadas, lugares remotos, culturas distintas y de otras cosmovisiones, basándose en relatos, visitas e imágenes. Cooper anota que el juego en el Pensamiento Histórico “...supone un diálogo experimental acerca de materiales, lugares y personas de otras épocas. Permite a los niños examinar las emociones, las actitudes, las relaciones y las situaciones ajenas a su propia experiencia directa. Pueden hacer “suposiciones” sobre mundos alternativos que son imaginativos, creativos e innovadores”.³⁴⁷

7.1.3. Escenarios de experimentación: como recursos didácticos y como fuentes de información

El significado etimológico de la palabra historia es investigar, indagar, por ello enseñar a investigar e interpretar los fenómenos o procesos presentes en la experiencia de los colectivos humanos, es una forma didáctica básica en el desarrollo del Pensamiento Histórico. En este camino debe estimularse en niños, niñas y jóvenes el planteamiento espontáneo de preguntas en el marco de una situación problemática para que ensayen posibles hipótesis a partir de sus conocimientos

³⁴⁵ Shiller F. La Educación Estética del Hombre. Madrid, Espasa-Calpe, 1968 p. 73.

³⁴⁶ Caillois Roger. Los Juegos y los hombres. México, FCE, 1997 p. 14.

³⁴⁷ Cooper H. Op. Cit. p. 38.



previos. Con la orientación y acompañamiento de los profesores, con la divergencia de las diferentes opiniones de sus compañeros o familiares, debe motivarse la estrategia, la realización y la evaluación de un “operativo” (plan) que le permita diseñar los procesos necesarios, acercarse a las fuentes que tenga disponibles, deconstruirlas, obtener unos resultados creativos y comunicarlos de manera apropiada y original a sus compañeros de clase, su escuela, su familia o el entorno de su comunidad. Sin duda, esto encuentra sintonía con la pedagogía por proyectos, que goza de bastante aceptación dentro de un gran número de maestros.

Las actividades prácticas son formas didácticas de amplias posibilidades. Llevar a cabo actividades iguales o distintas en equipos, con dinámicas diversas dentro del aula que permitan la expresión, el encuentro de opiniones, la muestra de algo elaborado en equipo, jugar asumiendo roles o representar.

Estas actividades deben alternarse con experiencias grupales fuera del salón y del colegio, que extiendan la escuela a la ciudad y que permitan enriquecer, a través de la retroalimentación y la vivencia en otros escenarios, la cotidianidad del aula. Es importante, por tanto, brindar contextos ricos y variados en los que se involucre a los padres y a la comunidad en general. En esta dirección, resulta pertinente entrar en contacto con las propuestas programa Escuela-ciudad-escuela, ya que ofrece diversas posibilidades para llevar a cabo este propósito de manera enriquecida y amplia.

Otro aspecto de la re-creación es la emisión de juicios sustentados, pues debe evidenciar la exposición adecuada de elementos y relaciones presentes (en un elemento, fenómeno o proceso social) para establecer ventajas o desventajas que sustenten el punto de vista que se plantea frente a un fenómeno dado.

Igual proceso lógico se da en la evaluación de la objetividad, coherencia, o verdad de una interpretación o propuesta.

En este sentido, la formulación de preguntas juega un papel fundamental. Los escenarios de experimentación constituyen potentes recursos didácticos y también son fuentes de información, por tanto indagar por ¿cómo se hizo?, ¿por qué?, ¿qué significa o significó para quienes lo hicieron o estuvieron allí? Es importante que los profesores generen un diálogo que permita a los estudiantes “...hacer deducciones e inferencias, especular, considerar posibilidades y aceptar que pueda no haber una única respuesta correcta, comentar causas y efectos y volver a contar historias es esencial para el desarrollo de la comprensión histórica”.³⁴⁸

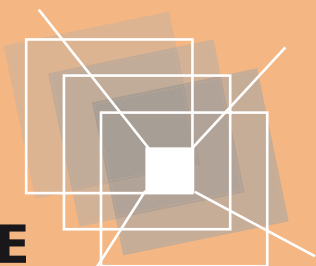
Las prácticas sociales y culturales del entorno del niño son potentes herramientas como recursos escolares; entornos socialmente significativos donde la lectura, por ejemplo, sea una herramienta necesaria de comunicación y pensamiento. Por ello, es importante considerar el contexto escolar como un contexto educativo más y no único o exclusivo. Además es preciso tener presente que no hay una sola educación escolar, lo escolar debe contar con los agentes y los contextos educativos. En esa medida es fundamental hacer hincapié en la necesidad de comprender los contextos de actividad socialmente significativos (la familia, el barrio y la comunidad) en los que se ha creado la mente del niño escolar.

La perspectiva histórico cultural del campo permite superar las dicotomías entre lo externo y lo interno, entre lo físico y lo mental, lo innato y lo adquirido, lo social y lo individual, al igual que posibilita una doble vía de lo

³⁴⁸ Ibid. p. 49.

descriptivo a lo explicativo y de lo explicativo a lo descriptivo, Una manera de comprender lo dicho es atender a lo expuesto por Río y Álvarez “... los modos de vida agrarios no pueden volver la espalda a los avances tecnológicos ... de las sociedades industrializadas y la escuela puede y debe ser una institución motivadora y pertinente para la consecución de esos avances allí donde se produzca el conflicto entre ambos modelos”.³⁴⁹

³⁴⁹ Álvarez A., del Río P. “Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar”. En Coll, C y Marchesi A, Desarrollo psicológico y educación, II, Psicología de la educación, Madrid, Alianza, 1990. p. 247



S E R I E

Cuadernos de Currículo



**ALCALDIA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación

Bibliografía



Bogotá: una Gran Escuela

Bogotá sin indiferencia

Documentos

Diario Oficial. Número 2318 Bogotá, martes 19 de mayo de 1936

Decreto 2388 de 1948; Diario Oficial 26779, Bogotá, 28 de julio de 1948

MEN, Estándares básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Serie Guías, No. 7, julio 2004.

MEN, Decreto 0230 de febrero 11 de 2002 Bogotá D.C. 2002

MEN. “Lineamientos Curriculares. Preescolar. Lineamientos pedagógicos. Niveles de la educación formal”. Santa Fe de Bogotá, MEN, Magisterio, 1998

MEN. “Marco general para un modelo de articulación Preescolar-Primaria”. Serie: Formación de profesores. Articulación Preescolar-Primaria. Bogotá, 2002

MEN. “El desarrollo del niño y la niña de preescolar y primaria y el papel de las áreas obligatorias y fundamentales” Serie: Formación de profesores. Articulación Preescolar-Primaria. Bogotá, 2002

MEN. “Lineamientos Curriculares. Ciencias Sociales en la Educación Básica. Áreas obligatorias y fundamentales”. Bogotá, MEN, Magisterio.

MEN. “Marco General Ciencias Sociales. Propuesta de Programa Curricular. Educación Básica Secundaria”. Republica de Colombia, MEN. Bogotá, 1988-1991

MEN. *Decreto 2388*, julio 15 de 1948.

MEN. Legislación para la educación. Edición actualizada a 1998. Bogotá, 1999

SED. *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Lineamientos generales para la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, orientada a una educación de calidad*. Serie Lineamientos de política. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, 2006.

Proyecto pedagógico. Red de jardines sociales. Por la Bogotá que queremos para los niños y las niñas. Alcaldía Mayor Santa Fe de Bogotá, DABS, 2000

“Desarrollo infantil y Educación inicial. Avances del Proyecto Pedagógico del DABS”. Bogotá D.C., Alcaldía Mayor de Bogotá, DABS, 2003.

Informes presentados en el curso “La enseñanza de la Historia en su devenir conceptual” del Departamento de Historia de la Universidad Nacional, II semestre de 2006.

SED. *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento*. Serie Documentos de Trabajo. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, 2007. 2 vol. 1° Vol. Propuesta para el ciclo de educación básica A Grados 3° a 6°; 2° Vol. Propuesta para el ciclo de educación básica B Grados 7° a 9°. Ver: Campo de conocimiento-Pensamiento histórico.

Proyecto Cronos. *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Salamanca, Amaru, 1991; Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1995-1996.

UNESCO. *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid, Alianza- UNESCO, 1973

Artículos

Wulf Ch., “Historicidad, culturalidad, transdisciplinariedad,” Traducido del alemán por: Runge P. A. K., En: Revista Educación y Pedagogía N° 39, Vol. XVI, Universidad de Antioquia (mayo-agosto 2004) Medellín.

Bustamante Z.G. Estándares curriculares: ¿inofensivos?. “En: *Educación y Cultura*. No. 63 (junio 2003) Bogotá, págs. 7-12

Colmenares G. “La batalla de los manuales en Colombia”, En: *Historia y Espacio*. No. 15 (abril 1994) págs. 87-99 (Cali)

Cuadernos Hispanoamericanos, N° 658. Abril 2005.

Montañez, Gómez Gustavo., “Geografía y medio ambiente”, en: *Geografía y Ambiente: enfoques y perspectivas*, Bogotá, Universidad de la Sabana, 1997

Pérez A. A. “Una nueva visión de la geografía física: el planteamiento ecogeográfico”. en: *Nuevas fronteras de los contenidos*

geográficos. Didáctica de las ciencias sociales geografía e historia, N 16, Barcelona, Iber Graó, Abril de 1998

Boira J. V. “La geografía en la vida cotidiana. De los mapas cognitivos al prejuicio regional”, en: Cuesta Raimundo (coordinador) *Conciencia social*, Anuario de didáctica de la geográfica, historia y otras ciencias sociales, N 3, Madrid, Fedicaria y Akal ediciones, 1999

Armar José (et.al.), “La construcción de las representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región caribe colombiana”. en: *Investigación y desarrollo*, Vol. 9, no. 02, 2001, págs. 592-613

Piñeiro Peleteiro María del Rosario y Melon Maria Cruz. “La formación geográfica en la educación infantil y primaria.” en: *Nuevas fronteras de los contenidos geográficos*. Didáctica de las ciencias sociales geográfica e historia. N° 16, Iber, Graó, Barcelona, Abril 1998

Revista Palimpsesto N° 2. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. 2002

Páginas web

Canto Jiménez A., Granda Vera J. Avances en el estudio del desarrollo de la percepción espacial. Consultado en www.waece.org, el 10/06/07

Didier, Debaise. ¿Qué es el pensamiento relacional? Consultado en www.mesetas.net, el 24/12/06.

Malpartida, Alejandro Lo obvio deber se explicado: la concepción relacional, en: *Complexus*. Revista de Complejidad, Ciencia y Estética. Consultado en www.sinteys.cl, el 13/01/07.

Artaza Naira. Complejidad y pensamiento social. Abril-01-2005 en: komplezblog.blogspot.com



Plazas, Clemencia y Falchetti, Ana María. Una cultura anfibia: la sociedad hidráulica Zenú. Consultado en: www.lablaa.org, el 18/06/07.

Bonacic Y. V. Juego De Negocios A Tiempo Real: Una alternativa viable para desarrollar el Pensamiento relacional. Ponencia Presentada Universidad Mayor – Chile; Milan Marinovic Pino, Universidad de Valparaíso-Chile., Víctor Valencia Pozo Universidad de Santiago de Chile. 14 de Agosto de 2003.

Joaquim Prats y Joan Santacana. Enseñar historia y geografía, principios básicos. Disponible en formato electrónico en: www.ub.es/histodidactica.

Monografías y trabajos colectivos

“Academia Colombiana de Historia. 70 años de su fundación, 1902-1970”. Bogotá, Ed. Nelly, 1972

Acosta V. W. “La formación del Pensamiento Histórico., Una alternativa a la enseñanza tradicional de la historia.” Ed. Clio, (s.f), (s.c)

Adorno T.W. “Educación para la emancipación.,” Madrid, Morata, 1998

Aguilera M. “La enseñanza de la Historia en Colombia”. México, D.F. Instituto Panamericano de Geografía e Historia. 1951

Aldorequi Silvia, “Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado, en: Aisenberg Beatriz y Aldorequi Silvia (comp.). Didáctica de las ciencias sociales, aportes y reflexiones”. México, Paidós educador, 2001

Anderson P., “Los fines de la historia”. Bogotá, Tercer mundo Eds. 1992.

Archila M. (et.al) “Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de la nación”. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias humanas. 2006.

Aries Philippe. “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen”. Madrid, Ed. Taurus, 1987.

Aristóteles. “Poética”. Madrid, Gredos, 1974

Ausubel D., Novak J., Hanesian H. “Psicología educativa, un punto de vista cognitivo. México, Trillas, 1976

Bassedas Eulalia, Huget Teresa y Solé Isabel. “Aprender y enseñar en educación infantil,” Barcelona, Editorial Graó, 1998

Barthes Roland, (et.al) “Análisis estructural del relato”, México, ediciones Coyoacán, 2001

Bermejo José C. El final de la historia, Ensayos de historia teórica. Madrid, Akal, 1987

Bloch M, “Introducción a la Historia”, México, FCE. 1957

Bobbio Norberto, “La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político”. México, FCE 1987

Braudel F. “Las ambiciones de la Historia”. Barcelona, Crítica, 2002 (1997)

-----”El mediterráneo. El espacio y la historia”. FCE, México, 1989

Bourdé, G., Martín, H., “Las escuelas históricas”, Madrid, Akal, 1992

Bruner J.S. “Hacia una teoría de la instrucción. México”, Uteha, 1969

----- “Realidad Mental y Mundos Posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia”, Barcelona, Gedisa, 2004

Burke P., (et.al.) Formas de hacer Historia. Madrid, Alianza Ed. 1993

Cajiao F. Pedagogía de las Ciencias Sociales. Santafe de Bogotá, TM Editores, 1998

Caillois Roger. Los Juegos y los hombres. México, FCE, 1997

Camargo A.M. Desarrollo infantil y Educación inicial. Avances del Proyecto Pedagógico del DABS. Bogotá D.C., Alcaldía Mayor de Bogotá, DABS 2003

Campos R.D., Rodríguez M.N. La enseñanza de los pueblos antiguos en la escuela. Bogotá, Universidad nacional de Colombia, 2004

Campos R. D. La otra historia de los griegos: entre la salud y la enfermedad. En: Rodríguez M.N. (ed) III jornadas filológicas. Homenaje Noel Olaya Perdomo. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2006

Cárdenas Rivera Miguel Ángel (Coordinador), Modernidad y sociedad política en Colombia. Santa fe de Bogotá, FESCOL, IEPRI, 2001

Cardoso C. Introducción al trabajo de la investigación histórica, Ed. Crítica, Barcelona, 1985

Carretero M. La enseñanza de los héroes en la escuela. en: Diario el Clarín 30-08-98

----- (et al), Construir y enseñar: las Ciencias Sociales y la Historia. Buenos Aires, Aike, 1995

Carretero M. Constructivismo y Educación. Buenos Aires, Aique, 1993

Carretero M., Rosa A., González M.F. (comp.) Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires, Paidós, 2006

Carretero M., Pozo J.I., Asensio M. La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid, Visor, 1991

Castorina José Antonio, Ferreiro Emilia, Col de Oliveira Marta y Lerner Delia. Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires, Paidós, 1996

Cerda G. H. Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia. Bogotá, El Buho, 1986

Chiesa B. La enseñanza de las Ciencias Sociales. Problemas, hipótesis, estrategias, en: La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: Hacia un curriculum integrado. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990

Coll C., *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Madrid, Siglo XXI, 1983

----- (et al), Desarrollo psicológico y educación, II, Psicología de la educación, Madrid, Alianza, 1990.

Collingwood R, “Idea de la Historia”. México, FC E. 1996

Contursi M.E. & Ferro F. “La narración, usos y teorías”. Bogotá. Norma, 2002,

Cooper H. “Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria”. Madrid, Morata, 2002

Cuesta F.R., “Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas”. Madrid, Ed. Akal, 1998

Chartier R. “El Mundo como representación”. Barcelona, Gedisa, 1996

Chomsky N. “La (Des) Educación”. Barcelona, Crítica, 2001

Danhof, C. H. “Goalof economic life”. New York, Harper and Bothers, 1953. En: Introducción a la Economía. Paschoal, R. José. Mexico, Industria Editorial Mexicana. 1985

Danto A, “Historia y narración. Ensayos de filosofía analítica de la historia”, Paidós, Barcelona, 1989

Delgado M. O. “Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea”, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Red de estudios de espacio y territorio, 2003

Delval, J. “La Representación Infantil del Mundo Social”, En: El Mundo Social en la



mente infantil. Turiel Elliot y otros. Compilador, Madrid, Alianza Editorial, 1989

----- “El desarrollo humano. Madrid, Siglo veintiuno, 2004

De Roux R. R., “Lo sagrado al acecho”. Bogotá, Ed. Nueva América, 1990

De Zuburía Miguel. “Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas”, Bogotá, FIPCAM, 2004

Dewey J. “Experiencia y educación”, “Buenos Aires, Losada, 1943

Dogan M., Pahre R., “Las nuevas ciencias sociales: la marginalidad creadora”, México, Grijalbo, 1993

Dollfus, Oliver., “El espacio geográfico”, Barcelona, Oikos, Tau, 1982

Dosse F. “La historia en migajas”. De “Anales” a la “nueva historia”. Valencia, Eds. Alfons el Magnanim, 1989.

Carr H E. “¿Qué es la historia?”, Ariel, Barcelona, 2003

Eco H, “Seis paseos por los bosques narrativos”, Barcelona, Lumen, 1996

Egan K., “Fantasía e investigación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil.” Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Morata. 1994

Emler Nicolas, Ohana Joceline y Dickinson Julie. “Las representaciones infantiles de las relaciones sociales”. En: Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. José Antonio Castorina (Comp). Barcelona, Gedisa. 2003

Febvre L. Combates por la Historia. Ariel, Barcelona. 1970

Flórez, R. “El lenguaje en la Educación. Una perspectiva fonoaudiológica”. Bogotá,

Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina, 2004

Fontana J. La historia. Barcelona, Salvat, 1973

----- “Historia. Análisis del pasado y proyecto social”. Barcelona, Crítica, 1982

----- “La historia después del fin de la historia”. Barcelona, Crítica, 1992

Fresneda B.O., Duarte T.J. “Elementos para la historia de la educación en Colombia. Alfabetización y educación primaria”. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1984

Gantiva S.J. “La refundación de la política” en Modernidad y Sociedad Política en Colombia. Santa fe de Bogotá, FESCOL, IEPRI, 1993

García Madruga J., “Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo”. En: Desarrollo Psicológico y educación. Psicología de la Educación. II Coll, C., Palacios J., Marchesi A. Madrid, Alianza, 1998

Gesell A. L. “La educación del niño en la cultura moderna: conducta y personalidad del niño en las diversas etapas de su desarrollo”. Buenos Aires, Nova 1948

Gómez Esteban J.H., Ramirez P.P. *Conocimiento social y enseñanza de la historia*. Santafé de Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2000

González Muñoz M.C. *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid, Anaya, 2002

Goris B. *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y proyectos*. Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones, 2006

Graves N. *La enseñanza de la geografía*. Madrid, Visor, 1997

Gramsci A. *Notas sobre Maquiavelo, sobre Política y sobre el Estado Moderno*. México, Juan Pablo Editor, 1975

Gurevich, Raquel. “Un desafío para la geografía explicar el mundo actual” en: Aisenberg B. y Aldorequi S. (comp.). *Didáctica de las ciencias sociales, aportes y reflexiones*, México, Paidós educador, 2001

Hallam R., “Piaget y la enseñanza de la Historia”. En: Coll C. *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid, Siglo XXI, 1987 págs. 167-181.

Hannoun H. *El niño conquista el medio: las actividades exploradas en la escuela primaria*. Buenos Aires, Kapeluz, 1977

Harvey D. *Espacios de Esperanza*. Madrid, Ediciones Akal, 2003

Henao J. M., Arrubla G. *Historia de Colombia*. Bogotá, Ed. Voluntad, 1952

Heródoto. *Historia*. Traducción y notas de Carlos Schrader. Madrid, Gredos, 1986

Hindess B. *Disertaciones sobre el poder de Hobbes a Foucault*. Madrid, Talasa Ediciones, 1997

Hirts P.H. “La educación liberal y la naturaleza del conocimiento”, en: Peters R. S. *Filosofía de la educación*. México, FCE. 1977

Hobsbawm E. Identidad. En: Silveira H.C. (et.al) *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid, Ed. Trotta, 2000

Homero. *Iliada*. Edición y traducción Eire A. L. Santafé de Bogotá, Cátedra, 1994

Jarolimek J. *Las Ciencias Sociales en la Educación Elemental*. México, Ed. Pax, 1980

Jenkins K. ¿Por qué la Historia? México, FCE, 2006

Jones E.L. *El Crecimiento Recurrente. El cambio económico en la historia Mundial*. Alianza Universidad. 1988. 1997

Kaye H. J. *Los historiadores marxistas británicos. Un análisis introductorio*. Universidad de Zaragoza, 1989

Kemmis S. *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1988

Langellier Kristin M. y Eric E. Peterson, “Las Historias de la Familia como estrategia de control social”. En: Mumby D. (comp.), *Narrativa y control social: perspectivas críticas*. Buenos Aires, Amorrortu, 1997

Leach E. *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos*. Madrid, Siglo XXI, 1985

Le Goff J., Nora P. *Hacer la Historia*. Barcelona, Laia, 1980

Lechner N. *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. México, FC E, 1995

----- *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Madrid, Siglo XXI, 1986

Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. Actas del IX Simposium de la didáctica de las Ciencias Sociales. Zaragoza, Universitat de Lleida, Abril 1998

Luc J.N. *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Madrid, Cincel-Kapeluz, 1981

Luis G.A. *La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla, Diada Editora S.L., 2000.

Llanos Cevallos L. A. y Llanos Cevallos L. C. “Didáctica relacional”. Línea de investigación para la enseñanza-aprendizaje y educación de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental. Pereira, Editorial Papiro, 2003

March James y Olsen Johan. “El redescubrimiento de las instituciones, la base organizativa de la política”. Colegio Nacional de Ciencias Políticas y administración Pública. Universidad Autónoma de Sinaloa, FCE. 1997



Marx C., Engels F. Feuerbach. “Oposición entre las concepciones materialista e idealista”. Moscú, Obras escogidas, Progreso, 1976

Montañez G. G. “Geografía y medio ambiente”. en: Geografía y ambiente. Enfoques y perspectiva, Bogotá, Universidad de la Sabana, 1997

Moscovici S. “La Conciencia Social y su historia”. En: Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. José Antonio Castorina (Comp) Barcelona, Gedisa, 2003

Miñana C. B. (ed.) Seminario Internacional. Interdisciplinariedad y currículo: construcción de proyectos Escuela-Universidad. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Programa RED, 2002

Morín E. “Introducción al pensamiento complejo”. Caracas, Faces-UCV 1996.

-----La cabeza bien puesta. Repensar la reforma y reformar el pensamiento. Buenos Aires, Nueva Visión, 2001

Morín E. y otros. *Educación en la era planetaria*. Barcelona, Gedisa. 2003

Mumby D. (comp.), *Narrativa y control social: perspectivas críticas*. Buenos Aires, Amorrortu, 1997

Padilla Ma. Luisa & Gonzalez Ma. del Mar. “Conocimiento social y desarrollo moral en los años escolares”. En: Palacios J., Marchesi A. & Coll C. Desarrollo psicológico y Educación. I Madrid, Alianza, 1998

Pages J. “Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico”, en: Rodríguez Julio (et al.) Enseñar historia, nuevas propuestas. México, Fontamara,

Palacios J. (et al) *Desarrollo Psicológico y Educación II, Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza, 1998

Paschoal R. José. *Introducción a la Economía*. México, Editorial Harla, S. A. D. F. 1994

Pereyra M. *La Historia en el aula*. La laguna, ICE, 1982.

Petit Michèle. Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?. México/Colombia, Asolectura, 2004.

Piaget J. *La formación del símbolo en el niño*. México, FCE, 1994

----- *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México, FCE, 1946/2000.

Platón. *La República*. Barcelona, Editorial Juventud, 1979

Pluckrose H. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid, Morata- Ministerio de Educación y Cultura, 1993.

Ramírez P. y Gómez J., “La representación infantil del mundo social en el aula de clase: las nociones sociales”. Bogotá, IEIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2000.

Restrepo G., Sarmiento J., Ramos J. “Orientaciones curriculares para las ciencias sociales en la educación media. Hacia unos fundamentos de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media”. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2000

Ricoeur P. *Historia y narrativa*. Universidad Autónoma de Barcelona, Paidós. 1999

Rodríguez J.G. (Editor) Rutas pedagógicas de la Historia en la educación básica de Bogotá. Bogotá, Universidad Nacional, Programa RED, IDEP, 2004.

Rodríguez Julio (et al.), *Enseñar historia, nuevas propuestas*, México, Fontamara.

Rodríguez. Pizzanato L.A. Una geografía escolar (in)visible. Desarrollo del pensamiento espacial desde la construcción de conceptos

geográficos, Bogotá, Universidad Francisco José de Caldas, 2007

Rodrigo M.J. “Procesos Cognitivos básicos”. En: Palacios J., Coll C. & Marchesi A. Desarrollo psicológico y educación. II: psicología de la educación. Madrid, Alianza, 1998

Rorty R. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra, 1983

Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales. De los textos a los contextos socioculturales. Bogotá, IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. 2004.

Sábato Ernesto. *Antes del fin. Memorias*. Santafé de Bogotá, D.C. Seix Barral 1999

Santos M. *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo. Razón y emoción*, Barcelona, Ariel, 2000

Schumpeter J.A. *The theory of economic development*. Oxford, Oxford University Press, 1978

Shiller F. *La Educación Estética del Hombre*. Madrid, Espasa-Calpe, 1968

Stenhouse L., *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata, 1991

Vega R. “Historia: conocimiento y enseñanza”. La cultura popular y la Historia en el medio escolar. Santafé de Bogotá, Eds. Antropos 1999

Torres W.F., “¿Generar competencias culturales?: restos de la escuela y los medios para formar sujetos en medio de la guerra colombiana”. En: Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria. Herrera Martha Cecilia & Filmar Díaz Carlos (comp.) Universidad Pedagógica Nacional, Plaza & Janés, 2001.

Torres B. P. La enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairós y Cronos. Madrid, La Torre, 2001

Turiel E. (et. al) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza, 1989

Vygotski L.S. *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana, Pueblo y educación, 1987

Vygotski L.S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Ensayo psicológico. Madrid, Akal, 2003

Vygotski L.S. *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Pleyade, 1973

Vygotski L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Ediciones Fausto, 1993

Vygotski L.S. “El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”. en: Obras escogidas. Madrid, Visor, 1995

Vilar S. *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*, Barcelona, Ed. Cairós, 1997.

Wachtel N., *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-570)*, Madrid, ed. Alianza, 1976.

Weber M. *Escritos políticos*. Edición de Joaquín Abellán. Madrid, El libro de Bolsillo, Alianza Editorial, 1991

White H., *Metahistoria*. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX. México, FCE, 1992

Zaccaría A. “El desarrollo del Pensamiento Histórico: Implicaciones para la enseñanza de la Historia”. En: Pereyra M. (comp.), *La Historia en el aula*. Estudios sobre la enseñanza de la Historia. La Laguna, ICE, 1982

Zuleta Estanislao. *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá, Nueva Biblioteca Colombiana de Cultura, Procultura S.A. 1985