



Currículo para la excelencia académica y la formación integral

Orientaciones para el área de Ciencias Sociales



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANA



Currículo para la excelencia académica y la formación integral

Orientaciones para el área de Ciencias Sociales

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
Secretaría de Educación del Distrito

Alcalde Mayor de Bogotá
Gustavo Petro Urrego

Secretario de Educación
Óscar Sánchez Jaramillo

Subsecretaria de Calidad y Pertinencia
Patricia Buritica Céspedes

Directora de Educación Preescolar y Básica
Adriana González Sanabria

Director de Educación Media y Superior
Pablo Fernando Cruz Layton

Director de Ciencias, Tecnología y Medios Educativos
Oswaldo Ospina Mejía

Directora de Formación de Docentes e Innovaciones
Pedagógicas
María Teresa Gutiérrez Gómez

Directora de Inclusión e Integración de Poblaciones
María Elvira Carvajal Salcedo

Director de Evaluación de la Educación
Miguel Godoy Caro

Gerente del Currículo para la Excelencia Académica y
la Formación Integral 40 x 40
Martha Isabel Palacios Vásquez

Gerente Educación para la Ciudadanía y la Convivencia
Deidamia García Quintero

Coordinación General de las Orientaciones
curriculares para la excelencia académica y la
formación integral

Secretaría de Educación del Distrito
María Dolores Cáceres Cadena
Carmen Cecilia González Crisancho
Claudia Fernanda Rivera Hernández
Universidad de los Andes
Andrés Mejía Delgadillo

Autoría
Secretaría de Educación del Distrito:
Sergio Andrés Alarcón Rodríguez
Universidad de los Andes:
Milena Benítez

Colaboración
Carolina Paola Gutiérrez Rincón
Nury Hernández Moncada

Revisión de Estilo
Guillermo Díez y David González

Diseño y Diagramación
David Escobar Uribe
Devi Ramírez Díaz
Luz Helena Robledo Ávila

Impresión
Intergráficas

ISBN
978-958-8878-16-4

Bogotá, agosto de 2014

Agradecemos los aportes pedagógicos de los siguientes maestros y maestras al Documento
 “Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40”
 Orientaciones para el área de Ciencias Sociales

Maestro - Maestra	Colegio
Herrera García Concha Beatriz	Cristóbal Colón
Porras Martínez Julián David	Cristóbal Colón
Espitia Hernández Emilce	Tobarín
Acero Forero Luz Paulina	Campestre Monte Verde
Riño Abril Ely Yaneth	Simón Rodríguez
Cerón Rodríguez Ana Celina	Simón Rodríguez
Lemus Gómez Lia Esther	Alemania Unificada
Sanabria Méndez Carlos Alberto	José Félix Restrepo
Abril Cruz Belén	José Joaquín Castro Martínez
Romero Sánchez Janeth Leonor	José María Carbonell
Ramírez Moreno Néstor Raúl	Juan Evangelista Gómez
Forero Salcedo Rosa Stella	Moralba Suroriental
Reyes Arias Cristóbal	San Cristóbal Sur
Forero Ciendua Diana Matilde	San José Sur Oriental
Muñoz Galeano Piedad del Rosario y de Los Ángeles	Técnico Tomás Rueda Vargas
Flórez Peña Yamiled	Almirante Padilla
Rodríguez Cajamarca María Stella	Chuniza
Díaz Ortiz Dina María	Ciudad De Villavicencio
Herrera Popayán Martha Consuelo	Eduardo Umaña Mendoza
Escobar Rubiano Carlos Andrés	Estanislao Zuleta
Ariza Galindo Luceye	Federico García Lorca
Torres Monroy Marlene	Federico García Lorca
Ayala Monsalvé Angélica	Federico García Lorca
Montaño Sánchez Claudia Patricia	La Aurora
Ibarra Rodríguez Wilson Alexander	La Aurora
Pinto García Diana Janneth	Las Violetas
Altamirano Acevedo Hugo	Las Violetas
Gómez Rodríguez Henry Leonel	Los Tejares
Pérez Barreto Rosmary	Nueva Esperanza
Parra García Luz Adriana	Ofelia Uribe de Acosta
Dinas Bermúdez Freddy Alonso	Paulo Freire
Gallego Espinosa Víctor Manuel	Santa Martha
Cárdenas Bermúdez Maritza del Carmen	Tenerife - Granada Sur
Ortiz Gaona Luz Marina	Usminia
Rodríguez Rodríguez Irma del Tránsito	INEM Santiago Pérez
Téllez Ariza Luis Jair	INEM Santiago Pérez
Ferro Solanilla Luz Marina	Isla del Sol
Solórzano Roldan Orlando	Rafael Uribe Uribe
Higuera Castellanos Marta Cecilia	Venecia
Vanegas Rodríguez Sandra Leticia	Alfonso Reyes Echandia
Ramírez Orrego Ella Nhoris	Alfonso Reyes Echan día
Galvis Villamizar Yovanna Azucena	Alfonso Reyes Echan día
Ortegón Jair Holman	Brasilia - Bosa
Cubides Cuadrado Rosa Herminda	Carlos Albán Holguín
Huertas Morales Cecilia	Carlos Albán Holguín
Sánchez Zuluaga Laura María	Carlos Albán Holguín
Pinzón Guerrero Liliana	Carlos Albán Holguín
Julio Buitrago Juan Andrés	Carlos Albán Holguín
Forero Bohórquez Jairo Edisson	Ciudadela Educativa de Bosa
Franco Guzmán Mario Alejandro	Ciudadela Educativa de Bosa

Rodríguez Ibagón Jhair Alexander	El Porvenir
Sánchez Torres María Helena	Francisco De Paula Santander
Ramírez Orjuela María Teresa	José Antonio Galán
Landínez Suárez Amparo	José Francisco Socarras
Ortiz Palomino Adonis Rafael	La Concepción (CED)
Merchán Corredor Henry	La Concepción (CED)
Caballero Sánchez Yeins Liliana	Nuevo Chile
Ortiz Wilches Raúl Antonio	Alfonso López Pumarejo
Barrera Preciado Martha Inés	Carlos Arango Vélez
Lozano Salazar Lucía del Pilar	Carlos Arturo Torres
Cantor Garzón Martha Esmeralda	Carlos Arturo Torres
Ramírez Sánchez Araminta	Castilla
Sandino Soler Blanca Cecilia	Class
Romero de Ruiz Yomara	Darío Echandía
Bautista Marentes José de Jesús	General Gustavo Rojas Pinilla
Rodríguez Manrique Juan Camilo	INEM Francisco De Paula Santander
Pardo Ovalle Clara del Carmen	Jackeline
Fajardo Garavito Diana Patricia	La Chucua
Díaz Aranda Ana Julieta	La Floresta Sur
Gutiérrez León Diana Mireya	Manuel Cepeda Vargas
González Granados Francisco	Marsella
Vargas Rojas Luz Mariela	Nuevo Kennedy
Quiroz Leonidas	Paulo VI
Suelta Guarnizo Olga Cecilia	San José
Pazos Mateus Marta Cecilia	San José de Castilla
Currea Vargas Andrés	San Rafael
Barrera Torres Milton Honorio	Tom Adams
Trujillo Zuluaga Yanneth	Tom Adams
Tovar Rojas Luis Eduardo	Atahualpa
Amaya González Ever	Costa Rica
Cepeda de Carranza Patricia	Integrado de Fontibón Ibeta
Bernal Rojas Ruth Aydee	Pablo Neruda
Guzmán Rodríguez Teresa	Villemar El Carmen
Montañez Torres Julián Andrés	Antonio Villavicencio
Neiza Gualteros Ramiro	Garcés Navas
Beltrán Esteban William Francisco	Instituto Técnico Juan del Corral
Monroy García Clara Teresa	Instituto Técnico Juan del Corral
Molina Pallares Jackeline del Carmen	José Asunción Silva
Quitian Rojas Ruth Mérida	Marco Tulio Fernández
Rodríguez Vergara Hugo Mauricio	Morisco
Castiblanco Ardila María del Tránsito	Naciones Unidas
Hernández Fredy Eduardo	Villa Amalia
Camargo Susa María Yaneth	Alberto Lleras Camargo
Urrego Jiménez Florinda	Alvaro Gómez Hurtado
Laiton Roa Jacqueline	Chorrillos
Guiza Velásquez Juana Isabel	Delia Zapata Olivella
Navarrete de Albarracín Fanny	Gustavo Morales Morales
Gasca Castiblanco Jorge Alcibiades	Instituto Técnico Distrital Julio Florez
Castro Rodríguez Jesús Samuel	Instituto Técnico Distrital Julio Florez
Ávila González Ruth Marina	Juan Lozano y Lozano
Ortiz Castillo Ana Victoria	Simón Bolívar
Daza Pérez Deyanira Del Pilar	Alemania Solidaria
Gómez Montoya Luz Gabriela	Juan Francisco Berbeo
Rodríguez Herrera María Fenivar	Rafael Bernal Jiménez
Almanza Ana Ruth	Rafael Bernal Jiménez
Gutiérrez Tambo Doralice	Tomas Carrasquilla
Ramos de Ramírez Imelda Fabiola	Manuela Beltrán
Jiménez Beltrán Justino	Eduardo Santos

Hoyos Gutiérrez Jairo Guillermo	Liceo Nacional Antonia Santos
Godoy Cruz Graciela	San Francisco de Asís
Rojas Pena Judith	Técnico Menorah
Jiménez Torres María Rosaly	Atanasio Girardot
Méndez Peña Armando Sebastián	Escuela Normal Superior Distrital María Montessori
Botero Carmona Nidia	Escuela Normal Superior Distrital María Montessori
Romero Sabogal Norys Maritza	Andrés Bello
Walteros Zartha German	El Jazmín
Torres García Catalina	El Jazmín
Cristiam Andrey Cruz Guevara	El Jazmín
Santos Barón Ronald	José Manuel Restrepo
Abella Villamil Daniel Antonio	La Merced
Martínez Niño Wismer Ferney	La Merced
Rodríguez Ramos Carlos Julio	Luis Carlos Galán Sarmiento
Bernal Muñoz Elvia Isabel	Marco Antonio Carreño Silva
Santoyo Garzón Camila	Técnico Benjamín Herrera
Lozada Giraldo Consuelo Inirida	Escuela Nacional De Comercio
Shaw de La Rosa Rocío Esther	Integrada La Candelaria
Peña Sopo Brhiter	Alexander Fleming
Toro Mendoza Edwin Alfonso	Alfredo Iriarte
Geral Andrés Beltrán Robles	Antonio Baraya
Molina Sánchez Gustavo	Bravo Páez
Niño Patiño Ruth Stella	Colombia Viva
Rodríguez Villabona Ludín	Colombia Viva
Romero Santana Giovanni	Colombia Viva
Ibarguen Rodríguez María Patricia	Gustavo Restrepo
Palacios Peña Gloria Patricia	Gustavo Restrepo
Galvis Perdomo Adriana	José Martí
Duque Linares Inés	José Martí
Velásquez Cepeda Eugenio Alexander	José Martí
Torres López Josué Roberto	Manuel del Socorro Rodríguez
Gil Urrego Doris	Restrepo Millán
Cardona Martínez John Hames	Arborizadora Alta
Barrera Hernández Carlos Aquila	Cundinamarca
Rodríguez Castro Adriana	El Minuto de Buenos Aires
Carolina Paola Gutiérrez Rincón	El Minuto de Buenos Aires
Manrique Suarez Viviana	El Tesoro de La Cumbre
Pachón Gutiérrez Miguel Alfredo	Ismael Perdomo
Rodríguez Moreno Jhon Freddy	José María Vargas Vila
Rincón Álvarez Hernán Humberto	La Arabia
Moya De Sua Olga Marina	Rural Quiba Alta
Escobar Montenegro Alexandra	Santa Bárbara
Baquero Beltrán Clara Estella	Sierra Morena
Urueña Mariño Linda María	Sierra Morena
Sanders Camacho Jimmy	Unión Europea
Avendaño Rondón Leonardo	Unión Europea
Germán Acuña R.	Villa Elisa
Tola Flórez Anyer Iván	Tenerife Granada Sur
Perdomo Artunduaga Carlos Javier	Eduardo Umaña Mendoza
Téllez Pineda Fabián Giovanni	Kimy Domico
Quiroz Garzón Marcela	Cedávida
Ladino Miguel	Minuto de Buenos Aires
Velásquez Magdalena	Jorge Soto Del Corral
Olano Ch. Martha Viviana	San Francisco
Ballén M. Edgar A.	Darío Echandía
Tabares P. Julián	Fanny Mickey
Rincón D. Yolanda	Costa Rica
Gómez Sylvia	Jairo Aníbal Niño

Contenido

	Pág.
1. Presentación	13
2. Desarrollo del área de Ciencias Sociales en los contextos internacional, nacional y distrital	14
3. Propuesta de integración curricular	15
3.1. Principios comunes de formación en el marco de una educación para el buen vivir	16
3.2. La Reflexión-Acción-Participación como un enfoque unificador	16
3.3. Integración de los ejes transversales en las sesiones de aprendizaje y en los Centros de Interés de Ciencias Sociales	18
3.4. La interdisciplinariedad en los Centros de Interés de Ciencias Sociales	18
3.5. Articulación entre las sesiones de aprendizaje y los Centros de Interés de Ciencias Sociales	18
4. El área de Ciencias Sociales en el Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral	19
4.1. Enfoque general	19
4.2. Aportes del área a la excelencia académica y la formación integral para el buen vivir	20
4.3. Ejes del área de Ciencias Sociales	21
4.4. Ejes transversales del Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral	24
4.4.1. Formación para la ciudadanía y la convivencia	25

Gestión de aula	25
Desarrollo de conocimientos y capacidades ciudadanas a través del área de Ciencias Sociales	26
4.4.2. Enfoque de género	29
4.4.3. Enfoque diferencial	29
4.4.4. Tecnología	31
4.5. La evaluación en el currículo para la excelencia académica y la formación integral	32
4.6. Malla Curricular	33
5. Los Centros de Interés	35
5.1. ¿Qué son los Centros de Interés?	35
5.2. Características del Centro de Interés en Ciencias Sociales	37
5.3. Ejemplos de Centros de Interés en Ciencias Sociales	37
5.3.1. Ejemplo de un Centro de Interés: ¿y qué hay detrás del mundial de fútbol de 2014?	38
5.3.2. Ejemplo de un Centro de Interés: La gente del barrio	42
6. Referencias	45





1. Presentación

En el desarrollo del Plan Sectorial de Educación 2012-2016 “Educación de calidad para todos y todas”, la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2012) promueve el desarrollo de capacidades para el buen vivir; de aprendizajes académicos de excelencia así como de la educación para la ciudadanía y la convivencia. Lo anterior implica contar con un currículo integral que se desarrolle a través de prácticas pedagógicas que vinculen a la escuela con la ciudad en su cotidianidad.

Este documento tiene como propósito ofrecer orientaciones pedagógicas para el área de Ciencias Sociales, al proceso de integración curricular para la formación integral y la excelencia académica. De este modo, se presentan aquí el alcance y las maneras en las que se promueve la integración curricular, junto con el papel que juega allí el área de Ciencias Sociales. Así mismo, se ofrecen orientaciones para la creación, implementación, desarrollo y evaluación de los Centros de Interés que se proponen desde la política educativa de la Bogotá Humana. Dicho de manera sintética, este proceso busca ampliar las oportunidades de los niños, niñas y jóvenes del Distrito Capital mediante la transformación curricular y el trabajo por la excelencia académica,

promoviendo la dedicación de más tiempo para aprender, así como el desarrollo de capacidades ciudadanas no sólo en los niños, niñas y jóvenes sino en la comunidad educativa en general.

Estas orientaciones han sido construidas colectivamente y se ofrecen a la comunidad educativa como un insumo para la discusión con los maestros y maestras, con cuyos aportes deberán complementarse y consolidarse. A partir del conocimiento de estas orientaciones, pero también del proceso de diálogo y debate acerca del mismo, los maestros y maestras podrán cumplir su papel de orientar las acciones de transformación curricular en los colegios del Distrito, con miras a lograr la excelencia académica y la formación integral que la Bogotá Humana se ha propuesto.

2. Desarrollo del área de Ciencias Sociales en los contextos internacional, nacional y distrital

En el contexto internacional la enseñanza de las Ciencias Sociales ha girado hacia las capacidades ciudadanas debido a las grandes transformaciones sufridas por la sociedad en el siglo XXI, que exigen nuevos retos para maestras y maestros, así como para niños, niñas y jóvenes. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura señala: “La educación para la ciudadanía se reconoce actualmente, junto con los logros en los aprendizajes académicos, como uno de los objetivos de los sistemas educativos, el cual incluye conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los niños, niñas y jóvenes un actuar cívico, ejercer sus derechos y participar en la sociedad” (UNESCO, 2013, p.81). En esta medida lo que se pretende es darles herramientas suficientes a los niños, niñas y jóvenes para que sean ciudadanos participativos, empoderados y transformadores de su entorno y su realidad, y que propendan a un buen vivir, además de afianzar en ellos los conocimientos esenciales propios del área de Ciencias Sociales.

El estudio de la OREALC, realizado en seis países latinoamericanos, entre ellos Colombia, señala que los niños, niñas

y jóvenes tienen pocos conocimientos importantes y necesarios para forjar ciudadanos empoderados y capaces de participar en su ciudad: “[...] más de la mitad de los jóvenes se encontraba en el nivel más bajo de conocimiento cívico, lo que implica que no conocen los conceptos de democracia participativa como sistema político, ni tienen conocimientos claves sobre las instituciones” (Schulz, 2009; citado por Unesco, 2013, p.83).

En Bogotá se han adelantado estrategias tendientes a mejorar la calidad de la educación, tales como la reorganización Curricular por Ciclos, que busca el fortalecimiento del currículo partiendo de las necesidades propias de la institución. La estrategia de 40x40, currículo para la excelencia académica y la formación integral, pretende además de una educación de calidad, que estos currículos estén integrados, que propendan a un buen vivir y, para ello, se busca vincular cada una de las áreas a este currículo integral. En este sentido el papel de las Ciencias Sociales es el de formar ciudadanos capaces de transformar su entorno, empoderados de su ciudad y que desarrollen transformaciones e iniciativas en pro de un buen vivir.

3. Propuesta de integración curricular

La propuesta de integración curricular que se hace en estas orientaciones abarca varios espacios, niveles y principios diferentes. La formación en el área de Ciencias Sociales se realiza en escenarios diferentes que se

articulan entre sí, a la vez que se integra con las demás áreas y con los ejes transversales, de modo que integralmente se configure una educación para el buen vivir. Esta integración es esencial, debido a que la formación en

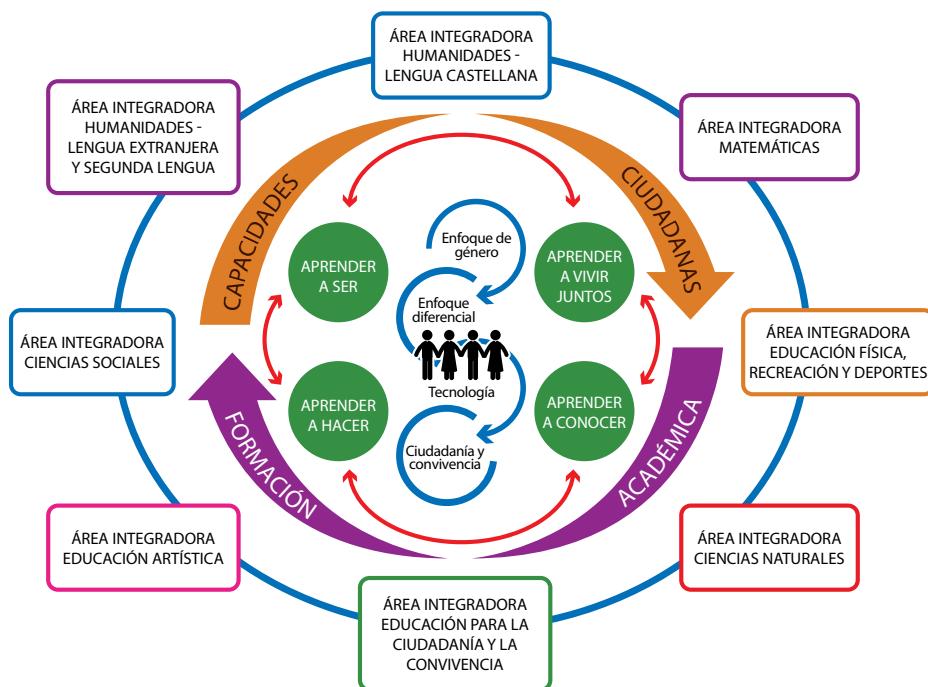


Figura 1. En el Currículo para la excelencia académica y la formación integral, las áreas se integran alrededor de los aprendizajes esenciales para el buen vivir y los ejes transversales, a través del desarrollo de las capacidades ciudadanas y la formación académica.

el área de Ciencias Sociales solo puede ser considerada formación cuando contribuye al desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes. La figura 1 muestra la manera en la que se entienden aquí las áreas y los ejes transversales, a los que se referirá esta propuesta de integración curricular.

Las áreas que se consideran en el Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral son Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ciudadanía y Convivencia, Educación Artística, Educación Física, Recreación y Deporte, Humanidades-Lengua Castellana, Humanidades-Lengua Extranjera y Segunda Lengua, y Matemáticas. Cada una, según su naturaleza particular, se estructura alrededor de diferentes ejes del área. A la vez, todas las áreas son armonizadas por los cuatro ejes transversales de ciudadanía y convivencia, enfoque de género, enfoque diferencial y tecnologías.

Ahora bien, cada colegio organiza su currículo de diferentes maneras dependiendo de sus propósitos consignados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y de su cultura institucional. Sin perjuicio de esto, en el Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral se ofrecen varios caminos para la integración curricular que permitan cumplir con los objetivos, y que puedan articularse apropiadamente con las dinámicas de cada colegio. Dichos caminos son los siguientes:

3.1. Principios comunes de formación en el marco de una educación para el buen vivir

Toda actividad y todo espacio del colegio es un ambiente de aprendizaje que incide en la formación integral. De acuerdo con esto, todas las actividades en todos los espacios de formación, incluidas aquellas centradas en el área de Ciencias Sociales, deben caracterizarse por promover la convivencia armoniosa, por ser empoderadoras de los niños, niñas y jóvenes para el desarrollo de agencia política, por generar solidaridad y sentido de comunidad y pertenencia, y por buscar una ciudadanía crítica.

3.2. La Reflexión-Acción-Participación como un enfoque unificador

La Reflexión-Acción-Participación (RAP) es a la vez un enfoque metodológico para guiar proyectos pedagógicos, una forma de leer y escribir el mundo desde una perspectiva crítica que permite comprenderlo a la vez que transformarlo (Freire y Macedo, 1989), y una estrategia pedagógica activa para aprender haciendo. En esta propuesta la RAP se constituye en forma y fondo de los espacios de formación en los que se

configura el trabajo alrededor de proyectos como los Centros de Interés en Ciencias Sociales así como otros que se trabajen desde las sesiones de aprendizaje de esta misma área . Además, permite la investigación de la práctica docente y la construcción del colegio como una organización que aprende colectivamente.

La RAP se basa en la Investigación-Acción-Participación (IAP) y la adapta al contexto educativo. Desde ella, la escuela se propone como un lugar de pedagogías participativas en donde el conocimiento se pone en acción de manera crítica, para convertirnos en sujetos que transformamos colectivamente con otros el mundo en el que vivimos. A continuación se presentan algunos principios de la RAP (adaptados de Colectivo Ioé, 2003, p.6):

- Las iniciativas se ejercen desde la horizontalidad en una relación entre pares, teniendo en cuenta la comunidad educativa.
- Separte de las necesidades, potencialidades e intereses de la comunidad educativa, como condición necesaria para que sean ellos los principales protagonistas del proceso.
- Se integran la reflexión y la acción.
- La realidad social se entiende como una totalidad, concreta y compleja a la vez.

- Se trasciende el aula de clases como espacio de aprendizaje, de forma que la escuela lidera en la comunidad el ejercicio de educación y transformación ciudadana.

Un proceso orientado por la RAP se organiza alrededor de cuatro momentos que presentamos a continuación. Es importante notar que estos no representan unas fases que necesariamente deban implementarse de manera consecutiva, y que pueden adaptarse para atender a las particularidades de cada situación. Son los siguientes:

1. **Pensarse y pensarnos.** Reflexionamos sobre nuestros intereses, problemáticas, y potencialidades comunes para plantearnos preguntas ejes o proyectos para trabajar colectivamente.
2. **Diálogo de saberes.** Construimos una lectura crítica de la realidad a partir de los saberes de los diferentes actores y participantes, así como de su relación con el entorno.
3. **Transformando realidades.** Acordamos, planeamos y llevamos a cabo acciones colectivas concretas que promuevan la transformación de la realidad de una manera pedagógica.
4. **Reconstruyendo saberes.** Reconocemos y reelaboramos los aprendizajes a los que llegamos en el proceso de construcción colectiva.

En el capítulo 5 de este documento se presentan dos ejemplos de Centros de Interés organizados según la propuesta de la RAP.

3.3. Integración de los ejes transversales en las sesiones de aprendizaje y en los Centros de Interés de Ciencias Sociales

Los ejes transversales (educación para la ciudadanía y la convivencia, enfoque diferencial, enfoque de género y tecnologías) se integran en las sesiones de aprendizaje y en general en los espacios del área de Ciencias Sociales, incluidos los Centros de Interés, por medio de un conjunto de principios pedagógicos y curriculares. En la sección 4.4 de este documento se ofrecen, a manera de ilustración, algunas posibilidades concretas de llevar a cabo esta integración. Uno de estos elementos, que vale la pena resaltar aquí, aparece en la ruta de aprendizajes de capacidades ciudadanas, a la que todas las áreas deben contribuir para lograr una formación integral. El alcance de dicha ruta, organizada por ciclos, se presenta en una tabla en esa misma sección, a manera de resumen. La malla completa de aprendizajes en ciudadanía se encuentra desplegada de forma detallada en el documento que contiene el Lineamiento Pedagógico de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (SED y Fe y Alegría, 2014).

3.4. La interdisciplinariedad en los Centros de Interés de Ciencias Sociales

Si bien los Centros de Interés pueden construirse desde un área particular que define su eje temático central, como espacios orientados hacia proyectos de comprensión e intervención transformadora de la realidad, estos no se inscriben exclusivamente dentro de los márgenes del área. Por el contrario, y de modo consistente con la idea de que la realidad y la vida no están divididas en sí mismas en áreas de conocimiento, los Centros de Interés exigen la puesta en escena de los múltiples saberes aportados por diferentes áreas.

3.5. Articulación entre las sesiones de aprendizaje y los Centros de Interés de Ciencias Sociales

El trabajo que se realice en paralelo en las sesiones de aprendizaje de Ciencias sociales y en los Centros de Interés debe estar coordinado, de manera que se aprovechen y refuercen mutuamente los aprendizajes en uno y otro espacio. Esta coordinación puede darse de varias maneras, todas las cuales requieren que los maestros y las maestras del área y los encargados de los Centros de Interés se reúnan a hacer planeaciones

conjuntas para la articulación. Por ejemplo, un Centro de Interés puede hacer uso de los conocimientos que los niños, niñas y jóvenes estén aprendiendo en sus sesiones de aprendizaje de Ciencias Sociales. También

pueden diseñarse actividades específicas de un Centro de Interés para canalizar intereses e inquietudes de los niños, niñas y jóvenes que hayan surgido o se hayan manifestado en las sesiones de aprendizaje del área.

4. El área de Ciencias Sociales en el currículo para la excelencia académica y la formación integral

4.1. Enfoque general

La perspectiva de las ciencias sociales en las presentes orientaciones está basada en una visión sociocultural. Esta visión se caracteriza por concebir al sujeto como un actor histórico y activo que genera procesos de identidad con su cultura y entorno sociopolítico. Es así como la visión de las ciencias sociales cobra sentido en un objeto de estudio no externo al sujeto, sino conjugado con el medio en el que está inserto. Por lo tanto, las ciencias sociales están articuladas con las convicciones y apuestas de identidad y territorialidad, al igual que la memoria y los procesos de educación ciudadana. Lo anterior hace parte de una resignificación de las ciencias sociales para que los ciudadanos puedan aportar a la construcción de una mejor sociedad, justa y equitativa, que propenda no solo por el

reconocimiento de los demás sino por la promoción del otro como actor activo de su entorno.

Esta visión sociocultural de las ciencias sociales lleva a concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje en un marco de aprendizajes auténticos, construidos a partir de experiencias significativas y contextualizadas, acompañados de comprensiones reales que posibiliten una postura crítica de los actores educativos.

4.2. Aportes del área a la excelencia académica y la formación integral para el buen vivir

La figura 2 presenta esquemáticamente los diferentes tipos de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales, que contribuyen a una educación para el buen vivir:

Aprender a ser

Se pretende genera en los y las estudiantes autonomía en la toma de decisiones, que pueda empoderarse de su entorno sin que el

lugar de procedencia sea determinante para reconocerse como miembro de la comunidad en la que se encuentra, que las decisiones que tome al respecto estén permeadas por un sentido ético.

Aprender a vivir juntos

El reconocimiento por los demás y por las diferentes formas de leer la realidad y el mundo en el que se encuentra, aprender a comunicar esas diferencias de forma acertada que permita no solo la aceptación de la diferencia sino el reconocimiento de la misma.



Figura 2. Aprendizajes para el buen vivir en Ciencias sociales.

Aprender a conocer

Aquí se busca incentivar en los y las estudiantes gestionar su conocimiento a través de acciones de transformación que los consolide como parte importante de la sociedad a la vez que desarrollan acciones en pro del bien propio y de los demás, para ello es necesario vincular a estas acciones el componente ético.

Aprender a hacer

Una vez se tiene una visión clara del mundo se propende por emprender acciones con responsabilidad social que transforme las realidades existentes todo en pro de un beneficio ético-político, que estas acciones vayan encaminadas a un beneficio real.

4.3. Ejes del área de Ciencias Sociales

Desde el área de Ciencias Sociales, en coherencia con la propuesta curricular del MEN en los lineamientos del presente documento propone abarcar estos seis ejes: lenguaje, cultura, territorio, memoria, manejo de conflictos y autonomía. El lenguaje adquiere una relevancia importante en la medida que es a través de él que nos humanizamos; es producto del conocimiento que el hombre ha adquirido del mundo.

En este sentido, el lenguaje en su multiplicidad de formas, como expresión

del conocimiento y del pensamiento. Es una manifestación humana, cuya importancia en la vida social radica en la apertura al diálogo y la consolidación de comunidades que, mediante el proceso de comunicación, favorecen la participación para comprenderlas, apropiárselas y transformarlas en humanas, este eje es transversal a los demás ya que se encuentra inmerso en cada una de las prácticas del área.

Junto con el lenguaje, la cultura es de gran importancia en las Ciencias Sociales, porque es un espacio de interrelación entre la conciencia individual y la conciencia colectiva, donde la responsabilidad se expresa en acciones que defienden la vida en todas sus manifestaciones y los derechos humanos.

El territorio es la casa común a todas las personas que es el planeta Tierra. Al mismo tiempo, se defiende el cuerpo como territorio individual y los cuerpos que configuran las colectividades, con el fin de garantizar la vida humana y de la naturaleza con acciones responsables y armónicas para que todas las personas vivan en óptimas condiciones.

Así mismo, es relevante abordar la memoria como sujetos históricos para comprender nuestro origen, saber quiénes somos y proyectarnos hacia un futuro común como humanidad en el que cada quien construye su propia historia con conciencia social,

para que la igualdad de oportunidades, la solidaridad, el respeto por la vida y los derechos humanos sean la realidad de todos.

Desde este escenario del área de Ciencias Sociales, y de acuerdo con las iniciativas internacionales y locales, el manejo de conflictos interactúa con el medio y la cultura mediante la práctica de conocimientos, sentimientos, actitudes y valores que fomentan la escucha, el respeto, la honestidad, el afecto y la acogida.

Finalmente, la autonomía personal se desarrolla en un escenario de participación social y cultural, y se concreta en la convivencia humana. Esta postura es coherente con el ideal de ciudadano y ciudadana que se desea formar a través de las acciones que se llevan a cabo en la cotidianidad dentro y fuera del aula.

Junto con los temas presentados se instaura una perspectiva ética, referida a un lenguaje y a una cultura que privilegian en el ámbito escolar la reflexión y el análisis crítico, conducentes a la apropiación de conocimientos, actitudes, valores, habilidades y aprendizajes que generan ambientes de unidad, respeto, solidaridad, honestidad, escucha, donde las maestras y maestros, niños, niñas y jóvenes trabajan en equipo para convertirse en ciudadanos y ciudadanas que mejoran la sociedad en lo económico, político, social e ideológico, desde la región o el contexto que habitan, y que, en esa medida,

se realizan individual y colectivamente en la totalidad de sus dimensiones.

La apuesta es vincular los ejes propuestos con los pensamientos para desarrollar los contenidos propios del área de Ciencias Sociales, a fin que los ejes permeen el aprendizaje. Partiendo de esta perspectiva, se espera diseñar e implementar acciones que se encaminen a transformaciones reales para que las niñas, niños y jóvenes se formen como ciudadanos capaces de modificar las dinámicas existentes y que aporten a la construcción de una mejor sociedad, justa y equitativa, que propenda no solo al reconocimiento de los demás sino por la promoción del otro como actor activo de su entorno.

Partiendo de los ejes mencionados se pretende privilegiar algunos pensamientos que potencian el aprendizaje en las Ciencias Sociales a través de cada uno de los ciclos. Estos pensamientos van encaminados a desarrollar diferentes capacidades en los niños, niñas y jóvenes que les permitan tener una visión clara y amplia de los diferentes conocimientos del área, además de darles diferentes visiones del mundo en el que se encuentran. La función de las niñas, niños y jóvenes no es la de recibir pasivamente la información; se pretende que a través del estudio de las Ciencias Sociales, puedan identificar, formular y describir un

problema. Esto requiere el análisis de las fuentes, la observación de la información, la formulación de hipótesis y una propuesta de posible solución. A su vez, permiten despertar en los niños, niñas y jóvenes el interés que surge a raíz del estudio del área y su pertinencia con el mundo real, gusto que potencie la relación enseñanza aprendizaje en las Ciencias Sociales.

Los pensamientos por desarrollarse en esta propuesta son el pensamiento científico, que de acuerdo con la propuesta de Gallego, Castro y Rey (2008) es fundamental para preparar a los niños, niñas y jóvenes para la sociedad en la que viven, ya que los constantes cambios tecnológicos y científicos implican ver el mundo desde una perspectiva diferente, la científica, todo esto para enriquecer las experiencias educativas de los, niñas y jóvenes, aprovechando su iniciativa y capacidad.

Además, se plantea el pensamiento situacional que, según los planteamientos de Díaz et al. (s.f), se encuentra en estrecha relación con el pensamiento científico. Busca además que los niños, niñas y jóvenes adquieran la capacidad de relacionar los diferentes hechos históricos con el contexto en el que se desarrollaron y la influencia del medio en su desarrollo, así como la posibilidad de que sean investigadores sociales y, por medio de la investigación, puedan contribuir, impactar y resolver problemas propios de su contexto.

También se encuentra el pensamiento analítico, que, según los planteamientos de Valencia (2009), permite a las niñas, niños y jóvenes utilizar sus conocimientos previos, articularlos con nuevos y construir aprendizajes útiles y significativos para su realidad, que sea motivante para ellos y ellas aprender.

Finalmente, al potenciar el pensamiento social, según Benejam y Pagès (1998), se fomenta en los niños, niñas y jóvenes su necesidad de saber y conocer acerca de diferentes temáticas y favorecer la capacidad de resolver situaciones o problemas, que les permitan proponer soluciones en entornos cercanos en donde puedan aplicar sus conocimientos.

La propuesta que se hace desde Ciencias Sociales para vincular los ejes con los pensamientos, se presenta a través de la figura 3. Esta busca establecer una relación entre ellos apoyándose en los conocimientos o contenidos por desarrollar en el área: la historia, la geografía, la organización social, la política y la economía, son un acercamiento a las temáticas propias de las Ciencias Sociales. Es importante tener claro el objeto de estudio del área, sus particularidades, ya que esto permite al estudiante tener clara la pertinencia de lo que se está aprendiendo y su aplicación en la cotidianidad.

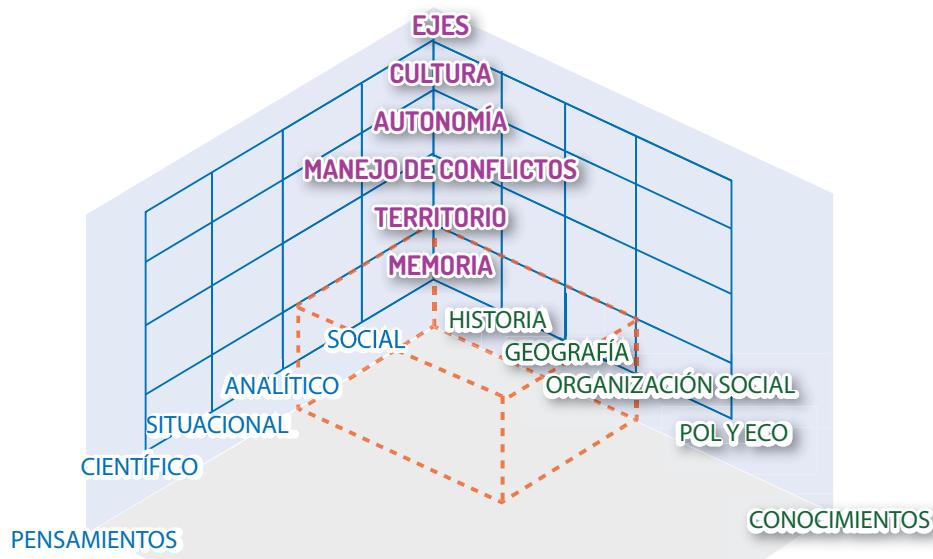


Figura 3. Esquema de la dinámica del área de Ciencias sociales.

Se pretende que a partir de cada uno de los ejes propuestos las maestras y maestros puedan potenciar un pensamiento y a su vez relacionarlo con los contenidos. Se proponen cuatro grandes contenidos que pueden abarcar las temáticas principales por abordar ciclo a ciclo en las Ciencias Sociales, las maestras y los maestros pueden priorizar otras según el contexto y las necesidades particulares de los niños, niñas y jóvenes a los que orientan.

Cabe anotar que el rol de los niños, niñas y jóvenes, y maestras y maestros en este tipo

de dinámicas es el de seres investigadores, como se proponen en el Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40x40 lineamientos generales de la Secretaría de Educación.

4.4. Ejes transversales del currículo para la excelencia académica y la formación integral

En función de los objetivos y metas del Plan de Desarrollo de la Bogotá Humana

(2012-2016), orientadas a la reducción de las condiciones sociales que en la ciudad generan segregación, discriminación y exclusión y consecuente con ello desde el plan sectorial de educación el “Currículo para la excelencia académica y la formación integral” prioriza los siguientes ejes transversales: Formación para la ciudadanía y convivencia, enfoque diferencial, enfoque de género y tecnología.

4.4.1. Formación para la ciudadanía y la convivencia

Se proponen, de manera general, dos estrategias para la integración de la ciudadanía y la convivencia en el área de Ciencias Sociales. La primera, la gestión de aula, toma las sesiones de aprendizaje como un ámbito ciudadano en sí mismo, donde se vive la ciudadanía, y lo establece como un espacio democrático y de convivencia armoniosa. La segunda desarrolla conocimientos y capacidades de la ciudadanía y convivencia por medio de la orientación temática de las actividades de aprendizaje específicas del área alrededor de los asuntos de lo público; es decir, de lo ciudadano. En ambos casos, se sugiere que los maestros y maestras del área y quienes estén encargados de Centros de Interés de Ciencias Sociales se remitan a la Ruta de aprendizajes de Ciudadanía y Convivencia (SED y Fe y Alegría, 2014), cuyo alcance se presenta al final de esta sección para cada uno de los ámbitos: individual,

societal y sistémico. En la ruta de aprendizajes se ofrecen indicadores para cada uno de los ciclos y cada una de las capacidades para la ciudadanía y la convivencia.

Gestión de aula

Proponemos que una gestión de aula que favorezca la formación para la ciudadanía y la convivencia debe garantizar un clima democrático y de cuidado en el aula. Proponemos dos estrategias fundamentales:

- **Aulas democráticas y críticas democráticas** . En su función de líderes de grupo, se busca que los maestros y maestras lideren interacciones de equidad del grupo, dentro de un esquema de relación horizontal, y a través de formas de comunicación que incentiven a los niños, niñas y jóvenes, no solo a plantear sus ideas de manera propositiva, democráticamente, sino también a escuchar las ideas de los otros de manera activa y crítica. Para que el maestro y la maestra logren crear un ambiente de aula democrático y crítico, se sugiere: i) abrir espacios de diálogo para la construcción participativa y colectiva de las normas del aula, ii) cuidar la equidad en cuanto a las oportunidades de participación que todos los niños, niñas y jóvenes deben tener en las conversaciones que se den dentro del aula, iii) promover la escucha activa entre los miembros del grupo, incentivando

la construcción de ideas a través de un diálogo interdependiente entre los niños, niñas y jóvenes, iv) dar retroalimentación constructiva y asertiva permanente a los niños, niñas y jóvenes, valorando lo positivo de sus ideas y mostrando sus oportunidades de mejoramiento, y v) promover conversaciones que fomentan el pensamiento crítico, asegurándose de que estas demanden de estudiantes, maestros y maestras la formulación de sus ideas, el cuestionamiento de las propias y las de los demás, y la elaboración de sus respuestas cuando sean cuestionados por otros.

- **Relaciones de cuidado en el aula.** Las maestras y maestros deben promover acciones en las que todos reflejen consideración tanto por el bienestar propio como por el de los demás. Así, un aula que promueve el cuidado es un ambiente en el que: i) no son toleradas, permitidas o reforzadas las agresiones de ningún tipo (como insultos, apodosos ofensivos, golpes, exclusiones, acoso); ii) los niños, niñas y jóvenes tienen la oportunidad de reparar el daño que causan a los demás; se promueve la empatía haciendo conciencia de las consecuencias que tienen los comportamientos de las personas en las emociones y condición de vida de los demás; iii) las actividades pedagógicas y los logros académicos se basan en la

cooperación y no en la competencia; iv) se abren espacios para que los niños, niñas y jóvenes puedan hablar de sus conflictos y preocupaciones, y para que puedan recibir apoyo de sus maestras y maestros, o compañeros; y v) se promueve el sentido de pertenencia de los niños, niñas y jóvenes a su grupo, al mismo tiempo que se fomenta la construcción de una identidad individual y se valoran las diferencias de los miembros del grupo.

Desarrollo de conocimientos y capacidades ciudadanas a través del aprendizaje de Ciencias Sociales

Proponemos aquí poner el conocimiento de las áreas al servicio de la comprensión y transformación de los asuntos ciudadanos. A continuación presentaremos algunos ejemplos sobre cómo pueden incorporarse estas formas de integración de lo ciudadano en el área de Ciencias sociales. Vale la pena notar que algunos de estos ejemplos se refieren a proyectos ciudadanos que se incorporan al trabajo en las sesiones de aprendizaje pero que, como proyectos en los que los niños, niñas y jóvenes interactúan con otros actores de la comunidad educativa y de la ciudad en general, pueden involucrar actividades por fuera de los espacios regulares de las áreas. El enfoque de trabajo recomendado para estos proyectos es el de la Reflexión-Acción-Participación (RAP).

- I. En la clase de Historia se estudian los procesos y eventos que llevaron a la independencia de Colombia a comienzos del siglo XIX. Los niños, niñas y jóvenes comparan diferentes versiones diferentes historias sobre cómo ocurrió esto, y las relacionan con las diferentes fuentes que las producen y con la ubicación de estas en el contexto sociopolítico. Luego, deciden elaborar un texto multimedia “cubista” un texto que presenta múltiples perspectivas de los mismos eventos sobre la historia de la independencia en Colombia.
- II. En las sesiones de aprendizaje del área de Sociales con frecuencia se realizan discusiones en las cuales los niños, niñas y jóvenes aprenden a escuchar activamente a los demás, mostrando su comprensión de lo que han dicho los otros y argumentando de forma sólida y

coherente. También ensayan formas de conversación diferentes de los debates, en las cuales cada grupo o participante recibe la instrucción de hacer sus intervenciones no para defender su posición y atacar las de los contrarios, sino para presentar sus dudas e incertidumbres acerca de su propia posición y para ofrecer ideas a los demás para que enriquezcan y en general mejoren las suyas.

La tabla a continuación presenta, a manera de resumen, el alcance esperado para la ruta de aprendizaje de capacidades ciudadanas según los ciclos de aprendizaje. De esta manera, las sesiones de aprendizaje y los Centros de Interés del área de Ciencias Sociales deben orientar tanto la organización de las interacciones de clase como las temáticas de estudio desde el área, hacia los indicadores de aprendizaje correspondientes.

CICLO	INDIVIDUAL	SOCIETAL	SISTÉMICO
Cero Inicial	<ul style="list-style-type: none"> Se inicia en el ejercicio consciente del conocimiento de sí mismo(a) y el desarrollo de habilidades relacionadas con la autoestima, la autonomía, la imagen corporal y el reconocimiento y expresión de sus sentimientos 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrolla habilidades para relacionarse con los otros (as) más cercanos(as) y la naturaleza, poniendo en práctica virtudes para el establecimiento de vínculos armónicos 	<ul style="list-style-type: none"> Al ampliarse su círculo de relaciones, asumen actitudes, desarrollan habilidades y motivaciones, para el establecimiento de acuerdos y la práctica de las normas que regulan la convivencia desde una mirada activa, crítica y creativa, que aseguren su participación en el mundo social
Uno	<ul style="list-style-type: none"> Amplía el desarrollo de habilidades relacionadas con el autoconocimiento y las prácticas del cuidado de la vida, en los ámbitos personal, familiar, escolar y de los entornos cercanos 	<ul style="list-style-type: none"> Construyen relaciones interpersonales desde la mirada del buen trato y en las cuales el reconocimiento y aceptación de lo diverso, son ejes fundamentales para el encuentro con las otras personas y la naturaleza 	<ul style="list-style-type: none"> Conocen y exigen de manera organizada los derechos fundamentales de la niñez para sí mismos(as) y para sus pares, reafirmando de esta manera, su participación en el mundo social
Dos	<ul style="list-style-type: none"> Fortalece el sentido del autocuidado y el cuidado de la vida desde una perspectiva de protección y disfrute y se inicia en la vivencia de la práctica del discernimiento y la interioridad para reafirmar su identidad 	<ul style="list-style-type: none"> Generan relaciones interpersonales asertivas, respetuosas y amables desde una actitud crítica e incluyente, que les permite construir una convivencia, en la que se pone en práctica la vivencia de los derechos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> Construyen conjuntamente climas relacionales favorables al bienestar y al bien común, que posibilitan la vida digna y la promoción de una cultura de paz
Tres	<ul style="list-style-type: none"> Construye criterios para definir cómo actúa frente a sus necesidades, deseos y capacidades, teniendo en cuenta necesidades, deseos y capacidades de las otras personas 	<ul style="list-style-type: none"> Reafirman la noción de nosotros (relaciones sociales más amplias) para actuar en conjunto, teniendo como referente las necesidades, deseos y capacidades desde una perspectiva transformadora, integral e integradora. 	<ul style="list-style-type: none"> Construyen organización para incidir en la transformación de su entorno escolar y barrial desde la visibilización de los otros(as) del nosotros(as) y la naturaleza
Cuatro	<ul style="list-style-type: none"> Hace una lectura consciente y crítica de la realidad en sus múltiples expresiones, y busca incidir en ella, desde la afirmación de sus capacidades para el ejercicio ciudadano 	<ul style="list-style-type: none"> Ejercen ciudadanía activa, crítica y creativa en los espacios escolares que habitan, para generar procesos de participación y empoderamiento juvenil 	<ul style="list-style-type: none"> Colectivamente construyen acciones, de manera organizada para la transformación de situaciones que vulneran la vida digna y el buen vivir en su ciudad
Cinco	<ul style="list-style-type: none"> Fortalezco mi propósito de vida, potenciando mi ser interior y la toma de conciencia de mi poder como joven, para incidir en los territorios en los que me movilizo 	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecen su liderazgo colectivo como ejercicio político, mediante la gestión y promoción de acciones que buscan combatir la discriminación, la vulneración de derechos, la banalización del valor de la vida y la afectación a la naturaleza 	<ul style="list-style-type: none"> Actúan desde su empoderamiento juvenil para incidir y transformar de forma colectiva y organizada en asuntos de la ciudad, el país, la región y el mundo que favorecen la vida digna y el buen vivir para todas las personas

Tabla 1. Alcance de la malla curricular de ciudadanía y convivencia.

4.4.2. Enfoque de género

En este documento la perspectiva de género es entendida como aquella que permite identificar y comprender de qué manera se han configurado formas diversas de ser masculino y de ser femenino a partir de las relaciones entre y al interior de los géneros. La forma más evidente de identificar estas configuraciones es a partir de lo que se espera socialmente que hagan los hombres y las mujeres. En una sesión de aprendizaje se puede manifestar cuando ellos son quienes más participan, o bajo estereotipos sobre quiénes son mejores en unas u otras áreas. Estas diferencias también se pueden ver en un mismo género: por ejemplo, hay manifestaciones de diversas formas de ser mujer, que pueden tener o no acogida en todos los contextos sociales. En este sentido, a veces algunas de estas formas pueden establecerse como ideales y adquirir una condición hegemónica, que deviene en discriminación y segregación de aquellos niños, niñas y jóvenes que no se ajustan a lo socialmente esperado y validado.

Se presentan aquí las siguientes estrategias para adoptar un enfoque de género en esta propuesta:

- Las actividades y reflexiones que se realicen en el aula y por fuera de ella incluyen elementos que les permitan a los niños, niñas y jóvenes preguntarse sobre

los roles que los demás esperan de ellos y ellas, y los que ellos y ellas esperan de sí mismos y de los demás.

- En dichas reflexiones se hace una referencia a la manera en que las interacciones que se dan en el aula, principalmente, pero también en el colegio, obedecen a ideales de masculinidad y feminidad que se espera que los niños, niñas y jóvenes cumplan, y que, de manera inconsciente, refuerzan estereotipos que pueden llevar a la discriminación: que las mujeres son débiles y emocionales, que los hombres no expresan abiertamente sus sentimientos, que el maestro solo les da la palabra a los hombres, que las mujeres son seductoras, etc.
- En Ciencias Sociales el enfoque de género se percibe como el reconcomiendo histórico, social y político de la mujer en la construcción del mundo contemporáneo, exaltando su participación en la construcción de las diferentes estructuras sociales y su papel en la sociedad actual como actor fundamental de ella.

4.4.3. Enfoque diferencial

El enfoque diferencial busca brindar una atención educativa de calidad y pertinente en coherencia con la heterogeneidad de los niños, niñas, jóvenes y adultos pertenecientes a poblaciones diversas. Es la base para la

construcción de modelos educativos sin exclusiones, que den respuesta a las distintas necesidades eliminando las barreras físicas, pedagógicas y actitudinales (SED, 2013).

La población que hace parte de la educación diferencial y, por tanto, puede enfrentarse a estas barreras incluye grupos étnicos (indígenas, afrodescendientes y pueblo gitano), trabajadores infantiles, niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento o victimizados, adolescentes que se encuentran bajo responsabilidad penal, estudiantes en condición de extraedad, LGBTI, y los niños, niñas y jóvenes con talentos excepcionales y discapacidades, tales como invidentes y con baja visión, con autismo o síndrome de Down, con lesiones neuromusculares, sordos, y población con multidéficits.

Un elemento de central importancia para un enfoque diferencial es la implementación de estrategias de enseñanza flexibles, diversas e innovadoras, que permitan reconocer estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los niños, niñas y jóvenes, y que evalúen distintos niveles de competencia acordes con las capacidades particulares de cada sujeto. A este respecto, la SED (2012) ha definido un conjunto de principios orientadores: i) reconocer el potencial de aprendizaje de todos los seres humanos, entendiendo este como posibilidad y oportunidad de relacionarse con su entorno, adaptarse

y lograr un desarrollo personal y un proyecto de vida; ii) reconocer y respetar la diversidad de intereses, capacidades, ritmos, características, problemáticas necesidades y condiciones de los niños, niñas y jóvenes; iii) dar a cada quien lo que necesita para acceder a las oportunidades o resolver las dificultades; iv) generar condiciones adecuadas para el acceso y goce efectivo de las oportunidades y los derechos, o para la solución de dificultades, teniendo en cuenta las características y circunstancias de las personas; v) garantizar la plena libertad y las condiciones para que todas las personas puedan hacer parte e incidir en su entorno, independientemente de sus condiciones, orígenes o situaciones particulares.

Para el caso de Ciencias Sociales, se propone tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Reconocer y hacer explícita la historia de las comunidades y de los individuos, explicitando las expresiones culturales y saberes propios, la historia de las lenguas utilizadas por las poblaciones, los personajes destacados y los hechos sobresalientes.
- Construir historias de vida a partir de la reconstrucción de historias y de autobiografías, así como contar con la presencia y participación de jóvenes, adultos y adultos mayores pertenecientes

a las comunidades que participan en las propuestas educativas.

- Acudir a medios y mediaciones técnicas y tecnológicas que garanticen el acceso y la participación de la población para el aprendizaje de las ciencias sociales, tales como imágenes, cuentos en lengua de señas colombiana, frisos, y cartillas adecuadas como audiolibros o en sistema braille.

4.4.4. Tecnología

Es usual pensar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación tan solo como un medio o instrumento para el manejo de información. Sin embargo, el impacto que han tenido estas tecnologías en los distintos ámbitos de la sociedad y de la actividad humana, demanda una comprensión mayor de sus características y efectos. Al ser la información y el conocimiento la esencia de este desarrollo tecnológico, se genera una expansión acelerada del mismo, que se traduce en transformaciones en los contextos sociales, económicos y culturales, que llegan a ser visibles en el desarrollo de los sujetos y en sus interacciones. Se instauran, así mismo, nuevas dinámicas educativas que permiten mayor autonomía y flexibilidad en la orientación del propio aprendizaje, en la búsqueda y comprensión de la información. También se amplían concepciones; por

ejemplo, se instaura la idea de un aprendizaje a lo largo de la vida.

Así, el desarrollo de las TIC le plantea a la escuela de hoy varios retos: en primer lugar, reconocer y comprender la manera en que los flujos de información y los cambios en las formas de interacción están transformando los entornos sociales; en segundo lugar, crear condiciones para facilitar un acceso y apropiación igualitarios de la tecnología por parte de los distintos grupos sociales; y en tercer lugar, desarrollar capacidades en las comunidades educativas para su integración a las prácticas educativas.

De acuerdo con lo anterior, la enseñanza de las TIC y su integración a los currículos escolares se conciben desde la articulación con cada área, para garantizar un uso pertinente, auténtico, contextualizado y con sentido de esta tecnología, y para generar una reflexión crítica sobre las posibilidades y los riesgos de ellas en el mundo contemporáneo. Para ello, debe orientarse desde acciones como las siguientes:

- Desarrollar en los maestros y maestras capacidades para usar la tecnología integrada a los ambientes de aprendizaje de la escuela en general y de cada área en particular.
- Usar la tecnología como medio para potenciar el aprendizaje, desde la expresión

de las subjetividades, la comunicación y el desarrollo del pensamiento.

- Apropiar la tecnología para buscar, evaluar y utilizar la información que está en continua redefinición y expansión.
- Apropiar la tecnología para leer los entornos próximos y distantes y comunicar las comprensiones que de ellos se construyen.
- Reconocer y dar lugar a las distintas voces que empiezan a habitar el aula, representadas en los recursos, medios y redes, integrados en la actividad cotidiana de los niños, niñas y jóvenes.
- Orientar el uso de la tecnología para promover el desarrollo de la creatividad, la resolución de problemas, la acción colaborativa, el aprendizaje autónomo y la interacción en redes.

4.5. La evaluación en el currículo para la excelencia académica y la formación integral

La metodología de evaluación está estrechamente relacionada con las intenciones formativas de las áreas y las didácticas de las mismas (ver la propuesta de evaluación en el ejemplo de centro de interés). Por esta razón, cada uno de los maestros y las maestras debe definir sus

estrategias de evaluación en coherencia con ellas, y lograr acuerdos sobre:

- Los aprendizajes esperados. ¿Cuáles son los aprendizajes que se pretenden potenciar en el área, ciclo o centro de interés? Estos aprendizajes se definen en función de las improntas de ciclo, los aprendizajes propuestos desde la ciudadanía, los aprendizajes del área. En general deben responder a los pilares propuestos para cada área (aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir juntos) y a las dimensiones del desarrollo humano.
- Los criterios de evaluación. ¿Qué es lo que se va a valorar en cada uno de los aprendizajes? Los criterios son pautas o referentes que el maestro y la maestra establecen sobre el nivel y tipo de aprendizaje que el niño, la niña o joven debe alcanzar. Constituyen los referentes desde los cuales se valora el aprendizaje y generalmente se establecen a través de indicadores y descriptores específicos. Ejemplo: Aprendizaje esperado: habilidad argumentativa. Criterio: usa argumentos para exponer sus puntos de vista. Estos constituyen los acuerdos de nivel III (acuerdos de aula) para la evaluación, que concretan los acuerdos de nivel I (institucional) y nivel II (acuerdos de ciclo).

- La metodología de evaluación. ¿Cómo se va a realizar la valoración de los aprendizajes esperados? Tenga en cuenta que las estrategias didácticas del área o centro de interés son las mismas estrategias de evaluación. La evaluación no requiere tiempos o metodologías diferentes a las del aprendizaje, pero es una actividad intencionada de reflexión y análisis para evidenciar fortalezas y debilidades en el proceso, de ahí que una estrategia evaluativa significativa sea la valoración de proyectos interdisciplinarios. Esta metodología supone procesos de auto, co y heteroevaluación. Se recomienda dar una ponderación en las notas del área a los procesos de auto y coevaluación para que la perspectiva de los estudiantes frente a su proceso sea tomada en cuenta.
- Las estrategias de retroalimentación para asegurar los aprendizajes. Los resultados de evaluación se convierten en el fundamento pedagógico para

implementar estrategias de mejoramiento. A partir de ellas se realiza un proceso de acompañamiento para el logro de los aprendizajes que suponen el conocimiento por parte del docente de las fortalezas y debilidades en el proceso de cada estudiante y desde allí formula nuevas estrategias de aprendizaje. Estas estrategias no son una nueva prueba.

4.6. Malla curricular

A continuación se propone la malla curricular para el área de Ciencias sociales, que da cuenta de los aprendizajes esenciales, a partir de la impronta y los propósitos generales por ciclo, los ejes propios del área y en la que se evidencian los aprendizajes para el buen vivir: Aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, a través del desarrollo de las capacidades ciudadanas y la formación académica.

EJES DEL ÁREA

CICLO	TERRITORIO	AUTONOMIA	MEMORIA	MANEJO DE CONFLICTOS	CULTURA
1	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce las características de su entorno cercano, familia, colegio comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que es parte activa e importante de su entorno y participa en él 	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce las características sociales y culturales de su comunidad y territorio (barrio, vereda, territorio indígena, afrodescendientes o raizal). 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica puntos de vista con relación a situaciones cotidianas 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica semejanzas y diferencias entre pueblos y culturas cercanas (tradiciones y creencias).
2	<ul style="list-style-type: none"> Relaciona hechos históricos con las características espaciales de su entorno 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica situaciones propias de su entorno y asume una postura ante ellas 	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce secuencias temporales simples de su entorno más cercano 	<ul style="list-style-type: none"> Argumenta sus puntos de vista con respecto a situaciones problemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce que pertenece a un territorio con costumbres y tradiciones particulares
3	<ul style="list-style-type: none"> Comprende que las características espaciales determinan hechos históricos 	<ul style="list-style-type: none"> Cuestiona situaciones propias de su cotidianidad de forma crítica 	<ul style="list-style-type: none"> Relaciona sucesos anteriores con situaciones actuales 	<ul style="list-style-type: none"> Asume una posición clara y fundamentada ante situaciones problemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> Compara sus tradiciones y costumbres con las de otros pueblos en diferentes periodos históricos
4	<ul style="list-style-type: none"> Apropia características espaciales de su territorio y lo relaciona con características culturales del mismo 	<ul style="list-style-type: none"> Plantea puntos de vista con respecto a sucesos que requieren un posicionamiento crítico y la argumenta 	<ul style="list-style-type: none"> Analiza la importancia de conocer hechos históricos en la construcción del presente 	<ul style="list-style-type: none"> Considera soluciones para problemáticas propias de su entorno a partir de referentes 	<ul style="list-style-type: none"> Explica las características propias de su cultura y los procesos políticos, económicos y sociales que surgen de ellas
5	<ul style="list-style-type: none"> Identifica las relaciones espacio temporales del contexto y diseña propuestas en torno a las problemáticas que esto genera 	<ul style="list-style-type: none"> Propone acciones encaminadas a dar respuesta a diferentes problemáticas sociales locales y nacionales 	<ul style="list-style-type: none"> Explica situaciones actuales a partir del análisis de hechos históricos 	<ul style="list-style-type: none"> Diseña estrategias que permitan solucionar problemáticas propias de su cotidianidad 	<ul style="list-style-type: none"> Se empodera de las características culturales de su comunidad y valora la importancia en su desarrollo como miembro de la sociedad

5. Los Centros de Interés

5.1. ¿Qué son los Centros de Interés?

Son una estrategia pedagógica que está centrada en la exploración, la investigación y la curiosidad innata de los niños, niñas y jóvenes, que permite la integración natural del conocimiento alrededor de los intereses y de las necesidades que se identifican en los espacios de aprendizaje, para convertirlos en ambientes de aprendizaje enriquecidos.

El Centro de Interés como estrategia pedagógica fortalece la formación integral, potenciando los aprendizajes esenciales al partir del diálogo y de los consensos sobre los cuales se estructuran, se formalizan y se definen los conceptos, las acciones, los tiempos, los recursos y las relaciones curriculares y las formas de identificarlas con cada una de las áreas y los ejes transversales para resolver las preguntas que surjan.

Las siguientes son las características de un Centro de Interés:

- Tienen en cuenta la oferta de la SED y se adaptan a las necesidades, las expectativas y los intereses de niños, niñas y jóvenes, en coherencia con el PEI del Colegio.
- Fomentan el compromiso personal con la mejora de la comunidad.
- Promueven la práctica de capacidades ciudadanas.
- Privilegian el diálogo, la escucha, acogida, participación, afecto, honestidad.
- Integran lenguajes disciplinares.
- Generan vínculos de solidaridad, confianza, equidad y fraternidad.
- Propician el trabajo en equipo entre niños, niñas y jóvenes y maestros y maestras.
- Los criterios de evaluación son consensuados y validados entre maestros, maestras, niños, niñas y jóvenes.
- Potencian la actitud investigativa innata de niños, niñas y jóvenes.
- Enriquecen la historia de vida, propia de cada colegio.
- Los centros de interés se planean, construyen e implementan teniendo en cuenta los siguientes aspectos (ver figura 4):

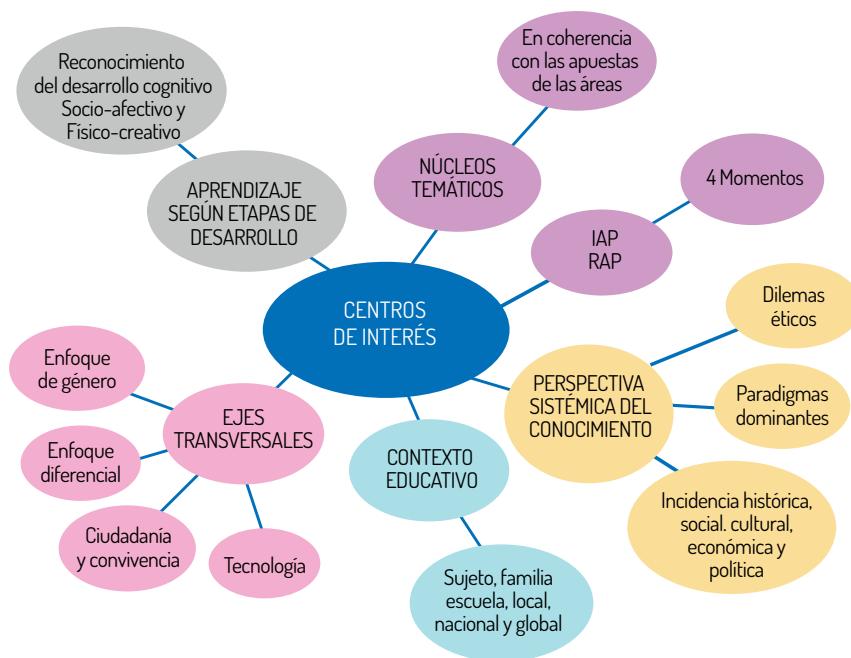


Figura 4: Aspectos que se deben tener en cuenta al planear, construir e implementar un centro de interés.

- El contexto educativo: sujeto, familia, colegio, los contextos local, nacional y global y, por lo tanto, el Proyecto educativo institucional (PEI).
- Aprendizajes según las etapas de desarrollo: reconocidas en la reorganización curricular por ciclos desde el desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico-creativo.
- Acuerdos propuestos desde la reorganización curricular por ciclos: de primer nivel: institucionales (PEI - SIE), de segundo nivel: ciclos y de tercer nivel: ambientes de aprendizaje.
- Los ejes transversales del Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral: ciudadanía y convivencia, enfoque de género, enfoque diferencial y tecnología.
- Metodología propuesta por el área de ciudadanía y convivencia: reflexión, acción y participación (RAP) que se describe en el capítulo 3 del presente documento y el uso

de la configuración didáctica que se ajuste al enfoque pedagógico del colegio (PEI).

- Los ejes propios del área desde la perspectiva sistémica del conocimiento que en el caso de Ciencias Sociales son: lenguaje, cultura, territorio, memoria, manejo de conflictos y autonomía.

5.2. Características del centro de interés de Ciencias sociales

Las apuestas pedagógicas y didácticas del área de sociales se encuentran relacionadas con los aspectos de memoria, territorio, lenguaje, autonomía y manejo de conflictos, cualquier tema que se pretenda desarrollar desde el área de Ciencias Sociales, se ubica en una o en varias de estas categorías, se sugiere el siguiente diseño enmarcado en el desarrollo de los ejes, pensamientos, bloques de conocimientos o contenidos, dinamizando dentro de las categorías en mención todo el desarrollo de los Centros de Interés. De acuerdo con el PEI en desarrollo cada Institución diseña su apuesta según sean sus intereses, para lo que se propone la Reflexión Acción Participación (RAP) como mediación didáctica y pedagógica que se apoya en los cuatro momentos pedagógicos que se proponen en Convivencia y Ciudadanía: pensarse y pensarnos, diálogo de saberes, transformación y reconstruyendo saberes, para cada uno de estos, se propone

una orientación metodológica respetando la experiencia de quien diseña y los gustos, intereses y/o necesidades de la población en y con la que se va a intervenir. Tanto el desarrollo de capacidades ciudadanas para el manejo de conflictos como el reconocimiento de la memoria histórica de nuestro contexto aportan componentes al desarrollo ético de la comunidad participante, se propone la siguiente estructura para la construcción de los Centros de Interés especificados anteriormente como un esquema que ayudará a dinamizar el diseño concreto en cada comunidad participante.

5.3. Ejemplos de Centros de Interés en Ciencias Sociales

Propuestas de centros de interés

Área Integradora	Centro de Interés	Posibilidades
Ciencias sociales	Autonomía-juicio crítico	• Tomando postura
	Territorio-comprensión espacio temporal	• ... Camino se hace al andar
	Memoria-historia	• Jugar a ser historiadores
	Lenguajes-ciudadanía-cultura	• ¿Y qué hay detrás del mundial?
	Manejo de conflictos-organización social-política-económica	• La gente del barrio

5.3.1. Ejemplo de un Centro de Interés: ¿y qué hay detrás del mundial de fútbol de 2014?

Nombre del Centro de interés: ¿Y qué hay detrás del mundial de fútbol del 2014?		
<p>Ciclo: 4</p> <p>Contexto Educativo: se mueve en dos niveles: 1) el contexto social en el que se encuentran los jóvenes, que tiene similitudes y diferencias con la cultura de Brasil donde se realizará el mundial de fútbol del 2014 2) las características económicas y políticas de contextos latinoamericanos.</p> <p>Aprendizajes esenciales del ciclo: los aprendizajes se orientarán a la comprensión espacio temporal, su desarrollo de ciudadanía y la adquisición de elementos interculturales, en consecuencia, elementos que fortalecen su formación y preparación para el buen vivir.</p> <p>Núcleos temáticos: el centro de interés se enmarca en comprensión espacio temporal, ciudadanía y cultura.</p> <p>Visión socio-cultural de la ciencia: es un espacio propicio para analizar los diferentes paradigmas que han dominado la astronomía (heliocéntrico, geocéntrico, la Tierra plana o redonda) y cómo el cambio de paradigma ha generado procesos de exclusión o inclusión en ciertos momentos históricos. También para analizar cómo se genera y valida conocimiento científico.</p> <p>Capacidades de áreas transversales: valoración de las diferencias, perspectiva de género, los ejes de memoria y territorio, uso de TIC para identificar, organizar, analizar y presentar información de manera oral y escrita.</p>		
Momento 1: Pensarse y pensarnos	Objetivo del momento	Reflexionar acerca de los intereses individuales y colectivos del futbol como una construcción social y cultural.
Objetivo	Desarrollo	
Fase 1: Identificar intereses relacionados con el fútbol como fenómeno social y cultural.	<p>Realizar una discusión colectiva acerca del fútbol, su historia y relevancia del fútbol en la cultura latinoamericana. (¿Hace cuánto existe el fútbol?, ¿cómo se originó?, ¿por qué tiene tanta importancia en nuestra cultura?, ¿es un deporte más relacionado con hombres que con mujeres?, ¿por qué?, ¿es más conocido el mundial de fútbol masculino que el femenino?, ¿por qué?).</p> <p>Plantear espacio de trabajo individual en el que cada joven pueda dar respuesta a preguntas como: ¿ha visto un mundial de fútbol?, ¿le interesaría conocer más del mundial de fútbol?, ¿qué sabe de Brasil?, ¿qué diferencias cree que hay entre Colombia y Brasil?, ¿por qué Brasil es uno de los países sede del mundial de futbol?, ¿por qué es más conocido el mundial de fútbol masculino que el femenino?, fútbol: ¿diversión, negocio o profesión?</p> <p>Se propone a las y los jóvenes que diseñen un álbum en el que plasmen las evidencias de su proceso en el centro de interés, incluyendo el desarrollo de las actividades, opiniones, fotos, entre otros. Lo pueden diseñar físico o virtual (blog).</p> <p>Es importante tener en cuenta si hay jóvenes que requieran ayuda especial por restricciones visuales, y se pueden proponer actividades con recursos auditivos.</p>	
	<p>Realizar una actividad introductoria acerca de Brasil: ubicación geográfica, características generales: historia, gobierno, organización política, principales problemas sociales, características de las ciudades en las que se jugará el mundial.</p> <p>“Video clip” a cerca del país sede del mundial 2014, que ilustra ubicación y características generales, geografía, historia y geopolítica.</p> <p>Observación de personajes de Brasil, videos sobre diferentes momentos en la cotidianidad de Brasil, el hombre y la mujer en Brasil.</p> <p>Plenaria: A partir de los videos observados, identificar con los y las jóvenes las características sociales, culturales y económicas de Brasil. Tomar relatoría de los puntos centrales de la plenaria y entregar copia a cada estudiante para que lo incluya en su “álbum de Brasil”. Para niños con dificultades visuales se puede contar con la grabación de la plenaria.</p>	

Momento 2: Diálogo de saberes	Objetivo del momento	Desarrollar un proceso de investigación a través del cual favorezcan el pensamiento crítico y complejo.
Objetivo	Desarrollo	
<p>Fase 1: Formular preguntas de investigación sobre los temas escogidos en el momento de pensarse y pensarnos para el proyecto de investigación.</p>	<p>Organización de grupos para realización de proyecto acerca de aspectos sociales y culturales en los que podemos tener similitudes y diferencias con Brasil. Por ejemplo: ¿Qué caracteriza la cultura colombiana? ¿Qué diferencias tenemos con Brasil? ¿Por qué se presentan esas diferencias?</p> <p>Derechos humanos en contexto Latinoamericano: casos de Brasil y Colombia. ¿Cuáles son los derechos humanos respetados y violados? ¿Por qué?</p> <p>Economía en Latinoamérica. ¿Qué caracteriza la economía colombiana y la brasilera? ¿Qué las diferencia? ¿Por qué es llamada Brasil “la potencia latinoamericana”?</p> <p>Sistema educativo de Brasil: entre similitudes y brechas con Colombia</p> <p>Política en Brasil. ¿Cómo está organizado el gobierno en Colombia y Brasil? ¿Qué caracteriza la constitución política de ambos países? ¿Qué diferencias y semejanzas encuentran entre y ellas? ¿Por qué se presentan?</p> <p>Cada grupo de jóvenes debe seleccionar uno de los temas que abordará durante el proceso de investigación, y formular una pregunta que orientará todo el proceso de recolección de información y análisis de resultados. Es importante que los y las jóvenes planteen preguntas que puedan responder a través de la recolección y análisis de datos empíricos, es decir, que obtendrán con entrevistas o encuestas con personas del barrio al que pertenecen. La información relacionada con Brasil la consultarán en textos, internet, videos, entre otros recursos. La información relacionada con Colombia la obtendrán a través de estos recursos, y de la información que faciliten los habitantes del barrio.</p> <p>En un diálogo con todo el grupo de jóvenes seleccionar las preguntas que son viables y pertinentes. Es importante tener en cuenta los ejes centrales del área, como son: territorio, memoria, cultura y lenguaje.</p>	
<p>Fase 2: Definición del proyecto de investigación y su alcance. Los estudiantes definirán su proyecto de investigación respondiendo a las siguientes preguntas:</p>	<p>¿Cuál es nuestro tema de investigación?</p> <p>¿Por qué nos interesa investigar sobre ese tema?</p> <p>¿Qué esperamos obtener de esta investigación?</p> <p>¿Cuáles creemos que serán los resultados que obtendremos?</p> <p>¿Cuál es la justificación de nuestra investigación?</p> <p>¿Con quiénes haremos la investigación?</p> <p>Invitar a los estudiantes a revisar su pregunta de investigación a partir de las respuestas dadas a las preguntas mencionadas. Cada estudiante debe registrar en su álbum la pregunta de investigación reestructurada.</p> <p>Generar procesos de coevaluación de las preguntas entre equipos, a través de criterios como: ¿Es clara la pregunta? ¿Se puede investigar en el número de semanas establecidas? ¿la pregunta evidencia elementos del área de Ciencias Sociales? y recomendaciones generales.</p> <p>Para la próxima sesión realizar búsquedas bibliográficas para obtener información que ayude a soportar la propuesta de investigación.</p>	

<p>Fase 3: Búsqueda de respuestas a las preguntas planteadas</p>	<p>¿Cuáles son las principales dificultades que tuvieron al formular las preguntas y realizar la revisión bibliográfica?</p> <p>Invitar a las y los jóvenes a registrar en sus álbumes la información relevante de la consulta realizada.</p> <p>Las y los jóvenes deben diseñar preguntas para la recolección de datos del barrio.</p> <p>Invitar a las jóvenes y los jóvenes a reconocer la importancia de la ética en la investigación, que se refleja en acciones puntuales como la veracidad de los datos, el respeto a la confidencialidad de los datos y la integridad humana.</p> <p>Es responsabilidad de los maestros y maestras observar si participan los y las jóvenes en las actividades, qué tipo de tareas realizan y por qué; en caso de evidenciar relación entre las tareas asignadas y los roles tradicionales de género, se debería hacer la reflexión sobre cómo las diferencias sexuales se asocian culturalmente a determinadas tareas, y minimizar la manera en que los y las jóvenes reproducen este estereotipo.</p>	
<p>Fase 4: Recolección y análisis de resultados</p>	<p>Revisión de preguntas entre equipos con acompañamiento de las maestras y los maestros.</p> <p>Recolección de datos con habitantes del barrio, con los cuales darán respuesta a la pregunta de investigación.</p> <p>Para realizar el análisis de la información se sugiere a las jóvenes y los jóvenes elaborar gráficas y diagramas utilizando las herramientas estadísticas y de TIC apropiadas (por ejemplo, Excel).</p>	
<p>Fase 5: Presentación de resultados y conclusiones preliminares</p>	<p>Feria de Brasil:</p> <p>Cada grupo deberá preparar la socialización de sus resultados y análisis realizados, a partir de un formato que definirán las maestras y los maestros junto con las y los jóvenes.</p>	
<p>Momento 3 : Transformando realidades</p>	<p>Objetivo del momento</p>	<p>Diseñar e implementar de manera participativa una acción colectiva que promueva la transformación de mi realidad.</p>
<p>Objetivo</p>	<p>Desarrollo</p>	
<p>Fase 1: Impacto de los resultados obtenidos</p>	<p>Este es el momento que deben aprovechar maestras y maestros para lograr que los y las jóvenes comprendan la relevancia de los artefactos culturales en los comportamientos y características sociales.</p> <p>Puede discutirse ampliamente lo relacionado con características del contexto latinoamericano, los derechos humanos, las implicaciones de los modelos económicos actuales.</p> <p>También pueden buscarse ejemplos de eventos culturales que evidencien la influencia de los aspectos mencionados (derechos humanos, modelos económicos).</p>	

<p>Fase 2: Poner en lo público</p>	<p>Diseñar una estrategia de socialización de los proyectos de investigación con los públicos a quienes quieran dirigirlo. Pueden ser invitadas las personas del barrio que fueron entrevistadas o encuestadas, jóvenes de otros centros de interés al igual que personas que las maestras y maestros consideren.</p> <p>Además, las y los jóvenes deberán realizar un informe de presentación de resultados como artículos o ponencias. Para que los procesos de comunicación sean eficientes maestras y maestros deben velar porque se mantenga la información como la parte más importante de la comunicación (de esta manera no se permite que la forma tome más peso que el fondo) y que la forma como se presenta la información tenga en cuenta las particularidades del público al que será presentado (edad, nivel educativo, discapacidades físicas o cognitivas...). También es importante que se tenga claro el objetivo de la comunicación.</p> <p>Ejecutar la estrategia buscando que vaya más allá de un evento interno a la institución educativa y que genere espacios de transformación en la comunidad completa.</p>	
<p>Momento 2: Diálogo de saberes</p>	<p>Objetivo del momento</p>	<p>Sistematizar la experiencia a partir de un proceso de reconstrucción de saberes y evaluación.</p>
<p>Objetivo</p>	<p>Desarrollo</p>	
<p>Fase 1: Desarrollar criterios de auto-evaluación</p>	<p>Momento 4 : Reconstruyendo saberes</p> <p>Invitar a los y las jóvenes a reflexionar: ¿Qué aprendí?, ¿qué cosas descubrí que no esperaba?, ¿qué cosas que esperaba si pasaron? El maestro o la maestra deben ayudar a que los jóvenes desarrollen una visión amplia del aprendizaje que involucre las tres dimensiones del desarrollo y, en lo posible, varias de las categorías de los aprendizajes para el buen vivir:</p> <p>Questionar también sobre cómo sería posible mejorar los procesos de investigación si tuvieran la posibilidad de repetirlo.</p>	
<p>Fase 2: Consolidar los principales aprendizajes del proceso</p>	<p>Como cierre se sugiere que los grupos de trabajo se reconfiguren para que tengan la oportunidad de construir estos aprendizajes con compañeros diferentes a sus grupos iniciales de trabajo. Es importante que en la identificación de estos aprendizajes se reconozcan qué esperaban encontrar en la investigación y qué encontraron.</p>	
<p>Evaluación y seguimiento</p>		
<p>(Se propone que sea desde una perspectiva cualitativa-descriptiva y a partir de la reflexión-acción-participación, (RAP), identificar los principales desarrollos y descripción de logros alcanzados en línea con los propósitos iniciales)</p>		

5.3.2. Ejemplo de un Centro de Interés: La gente del barrio

Nombre del Centro de interés: La gente del barrio	
<p>Ciclo: 3</p> <p>Contexto Educativo: perspectivas personales (intereses de los niños y niñas en algunas situaciones de su barrio), estructurales (al establecer relaciones entre la escuela y el barrio) y cultural (al conocer las percepciones de la comunidad).</p> <p>Aprendizajes esenciales del ciclo: Los aprendizajes se orientarán a favorecer la interacción social, la comprensión de aspectos sociales y culturales relacionados con el barrio como escenario inmediato, para plantear explicaciones y soluciones a situaciones que viven el día a día.</p> <p>Núcleos temáticos: el centro de interés se enmarca barrio, territorio, memoria. Adicionalmente permite abordar temas culturales y sociales del contexto inmediato de las niñas y los niños.</p> <p>Capacidades de áreas transversales: Valoración de las diferencias, perspectiva de género, las necesidades ambientales desde ciencias naturales y producción de textos escritos con el área de lenguaje.</p>	
Momento 1: Pensarse y pensarnos	Objetivo del momento
Reflexionar individual y colectivamente para reconocer el barrio como un espacio social.	
Objetivo	Desarrollo
<p>Fase 1: Identificar las características básicas de un humedal para poder plantear investigaciones alrededor de él.</p>	<p>Realizar una discusión colectiva sobre el barrio (¿Qué caracteriza mi barrio? ¿Qué diferencias pueden existir entre mi barrio y donde queda el colegio? (En caso que aplique) ¿desde cuándo existe el barrio? ¿Cómo se organizó el barrio? ¿Qué caracterizaba a sus primeros habitantes y qué caracteriza a los actuales?).</p> <p>Invitar a los estudiantes a realizar preguntas sobre ¿Cómo es un barrio? ¿Cuáles son sus características físicas y sociales? ¿Quiénes lo habitan? ¿Cómo se movilizan las personas dentro y fuera del barrio? ¿Cuáles son los espacios públicos en el barrio?</p> <p>Las niñas y los niños realizarán un mapa de su barrio, con los lugares que frecuenta en su vida diaria. Es importante que tengan claro que no es una actividad para demostrar habilidades en geografía ni en realización de mapas.</p> <p>Se propone a las niñas y los niños que tengan un diario reflexivo en el que registren sus anécdotas, comentarios, y desarrollen las actividades que realizarán en el centro de interés. Este diario puede ser físico o virtual (blogs).</p> <p>En el primer registro del diario, las niñas y los niños deben escribir los lugares del barrio que son más significativos, y adjuntar el mapa realizado.</p>
<p>Fase 2: Visitar barrio</p>	<p>Es importante tener en cuenta que si hay niños que requieren ayuda especial es necesario planear con cuidado cómo ofrecer posibilidades para el desarrollo de la actividad. Como ejemplos: ante restricciones de movilidad ver rutas alternativas, para niños y niñas con discapacidad auditiva o que hablan otra lengua organizar que tengan un intérprete, o si su discapacidad es visual proponer tareas de observación auditiva.</p> <p>Socializar un mapa de la localidad e identificar la ubicación del barrio, sus límites y las características de sus alrededores. Pueden utilizar herramientas como Google maps.</p> <p>Realizar visita a algunos de los lugares significativos del barrio que son más significativos para las niñas y niños, de acuerdo a la información brindada por ellos. (Aplicaría en el caso que los niños vivan en el mismo barrio donde está ubicado el colegio).</p> <p>Identificar, con los niños y niñas, en el barrio, ubicación de los espacios más significativos del barrio, descripción desde lo físico y lo social, qué personas los frecuentan, cómo se habrán transformado los espacios durante el tiempo.</p>

Momento 2: Diálogo de saberes	Objetivo del momento	Desarrollar el proceso de investigación sobre las preguntas seleccionadas desde la Reflexión Acción Participación y las habilidades del pensamiento social que les permitan a las niñas y niños favorecer la capacidad de resolver situaciones o problemas, que les permitan proponer soluciones en entornos cercanos.
Objetivo	Desarrollo	
<p>Fase 1: Formular preguntas de investigación</p>	<p>Generar una dinámica grupal para socializar la experiencia de visita al barrio. Brindar espacios y tiempos apropiados para niños y niñas que tengan discapacidades para que puedan participar de la actividad.</p> <p>Pedir a los niños y niñas que formulen todo tipo de preguntas a partir de la observación (¿Qué características tienen los espacios que visitamos? ¿cuáles les llamó más la atención? ¿por qué? ¿hay diferencias entre los espacios que visitamos? ¿por qué se darán esas diferencias? ¿qué necesidades existirán en el barrio? (ambientales, educativas, de salud, laborales, movilidad)</p> <p>En un diálogo escoger algunas problemáticas que enfrenta el barrio. Postular respuestas provisionales a cada una de esas preguntas escogidas.</p>	
<p>Fase 2: Buscar posibles respuestas.</p>	<p>Para profundizar en la construcción de las respuestas organizar grupos que consulten diferentes fuentes escritas y orales (pregunto a mis padres, abuelos, vecinos, maestros, amigos...) sobre las preguntas planteadas relacionadas con una problemática (ambiental, salud, educativa, laboral, o de movilidad). También es posible organizar búsquedas en Internet sobre páginas que hablen sobre la problemática seleccionada en la localidad o la ciudad (¿dónde se presenta esa problemática?, ¿por qué se puede dar esa problemática?, ¿qué consecuencias en la población ha dejado la problemática?, ¿qué soluciones ha dado el distrito para entre otras)</p> <p>Al reunir toda esta información, organizar una socialización sobre características de las problemáticas del barrio, y las consecuencias en los habitantes.</p>	
<p>Fase 3: Diseñar y alternativas de solución</p>	<p>Los grupos de trabajo plantearán alternativas de solución a la problemática, a partir de información obtenida por diferentes fuentes bibliográficas (textos, internet, datos de la alcaldía local y distrital), y de los habitantes del barrio, entre otros (padres, abuelos, vecinos, maestros, amigos...)</p> <p>Se visitará nuevamente el barrio, específicamente los lugares en los cuales se evidencian las problemáticas seleccionada por cada grupo, por ejemplo, salud (visitar centro de salud u hospital cercano), movilidad (centrales de transporte público o servicio articulado Transmilenio), ambiental (humedales, parques, entre otros).</p> <p>Motivar a los niños y niñas a llevar un registro cuidadoso del desarrollo de las observaciones, pueden emplearse imágenes, sonidos, videos y todo tipo de recursos audiovisuales (fotos, imágenes, videos, entre otros) como evidencias.</p> <p>Los maestros y maestras tienen un liderazgo importante en observar las dinámicas de los grupos para facilitar la resolución de conflictos, promover la tolerancia, el respeto por la diferencia. También observar la manera como participan niños y niñas en las actividades, qué tipo de tareas realizarán, por qué; en caso de evidenciar relación entre las tareas asignadas y los roles tradicionales de género, se debería hacer la reflexión sobre cómo las diferencias sexuales se asocian culturalmente a determinadas tareas, y minimizar la manera en que niñas y niños reproducen este estereotipo.</p>	
<p>Fase 4: Contrastar las respuestas tentativas con los resultados de los experimentos</p>	<p>Una vez obtenida la información bibliográfica y de campo, las niñas y los niños organizarán la información y fortalecerán las alternativas de solución que habían planteado a la problemática identificada.</p> <p>Es importante que los niños y niñas reflexionen sobre plantear conclusiones de la experiencia aun si los resultados no son los esperados.</p> <p>También es posible que se realice una socialización general para llegar a consensos sobre las respuestas.</p> <p>Plenaria: Se sugiere realizar una socialización de las alternativas planteadas y posibilitar que cada grupo de trabajo reciba retroalimentación de sus compañeros a través de comentarios o preguntas.</p>	

Momento 3 : Transformando realidades	Objetivo del momento	Diseñar e implementar una acción colectiva que promueva la transformación de la realidad del barrio.
Objetivo	Desarrollo	
Fase 1: Identificar acción colectiva para la transformación de la realidad del barrio.	Después de haber comprendido aspectos centrales de una problemática del barrio, y planteado algunas alternativas de solución, se diseñará entre todo el grupo de niñas y niños una estrategia de divulgación del trabajo realizado. Es importante tener en cuenta como posible público padres de familia, comunidad educativa y el barrio (líderes, miembros de las Juntas de Acción Comunal, entre otros).	
Fase 2: Definir la manera en que se presentarán las alternativas de solución.	Los maestros y maestras deben favorecer en los niños y niñas reflexiones como: cada uno de ellos hace parte de una comunidad, de un barrio, y pueden hacer parte de las alternativas de solución a las problemáticas más relevantes. Invitar a las niñas y los niños a establecer la forma de divulgación del trabajo realizado. (Ferias, representaciones, festivales, comparsas, entre otros).	
Fase 3: Poner en lo público algunas problemáticas de la comunidad y posibles alternativas de solución.	Diseñar una estrategia de socialización de las propuestas comunicativas con los públicos a quienes queremos llegar: Para definir la estrategia de divulgación y su contenido, es necesario realizar preguntas como: ¿Cuál es el público al que esperamos presentarle los resultados? ¿Qué información presentaremos? ¿Cómo la presentaremos? Las maestras y los maestros, las niñas y los niños deben visualizar la estrategia de divulgación como un espacio que traspasa los muros de la escuela para beneficiar a la comunidad de la que hace parte el colegio.	
Momento 4: Reconstruyendo saberes	Objetivo del momento	Reconstruir de manera individual y colectiva los aprendizajes a los que se llegó.
Objetivo	Desarrollo	
Fase 1: Desarrollar criterios de auto-evaluación	Invitar a los niños y niñas a reflexionar: ¿Qué aprendí?, ¿qué cosas descubrí que no esperaba?, ¿qué cosas que esperaba si pasaron? El maestro o la maestra deben ayudar a que los niños desarrollen una visión amplia del aprendizaje que involucre las tres dimensiones del desarrollo o varias de las categorías de los aprendizajes para el buen vivir. Questionar también sobre cómo sería posible hacer mejor este ejercicio si tuvieran la posibilidad de repetirlo.	
Fase 2: Consolidar los principales aprendizajes del proceso	Como cierre se sugiere que los grupos de trabajo se reconfiguren para que tengan la oportunidad de construir estos aprendizajes con compañeros diferentes a sus grupos iniciales de trabajo. Es importante que en la identificación de estos aprendizajes se reconozcan cuáles fueron las transformaciones que lograron o esperan lograr con la estrategia de presentación a la comunidad, por ello es deseable incluir preguntas como: ¿cuál es su punto de vista frente a los problemas que tiene el ecosistema?, ¿qué relación existe entre las soluciones generadas en el centro de interés y las soluciones que se están implementando en la comunidad?, ¿por qué llegó a esas conclusiones?, ¿cuál es la evidencia científica que le permite llegar a esas conclusiones?	
Evaluación y seguimiento		
(Se propone que sea desde una perspectiva cualitativa-descriptiva y a partir de la reflexión-acción-participación, (RAP), identificar los principales desarrollos y descripción de logros alcanzados en línea con los propósitos iniciales)		

6. Referencias

BENEJAM, P y PAGÈS, J (1998). *La formación del pensamiento social*. Barcelona: ICE/Horsori.

COLECTIVO IOÉ (2003). *Investigación acción participativa: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía*. http://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones_articulos/show/id/95.

DÍAZ, M. GUTIÉRREZ, M., MORELOS, A., PACHECO, B., SUÁREZ, A. y ZAMBRANO, C. (S. f). *Hacia nuevas formas de hacer investigación: lo situacional como postura epistemológica. Guía de trabajo: Desarrollo del niño y aprendizaje escolar*. Xochimilco, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura del mundo*. Barcelona: Paidós.

GALLEGO, A.P., CASTRO, J.E., y REY, J.M. (2008). *El pensamiento científico en niños y niñas: algunas consideraciones e implicaciones*. *Revista Investigación e Innovación en Enseñanza de las Ciencias*, 2(3), 22-29. http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/44_198_v2n3gallego.pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998). *Lineamientos curriculares. Ciencias sociales en la Educación Básica*. Bogotá: MEN.

ORIENTACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REGLAMENTACIÓN DE LA LEY 1620. *Ministerio de Educación Nacional*.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO (SED). (2012). *Bases para el plan sectorial de educación 2012-2016. Calidad para todos y todas*. Bogotá: SED.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO (SED) y Fundación Fe y Alegría. (2014). *Lineamiento pedagógico para la ciudadanía y la convivencia*. Bogotá: SED.

UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación para todos*. 2015. Santiago de Chile: Unesco.

VALENCIA, M. (2009). *El pensamiento analítico y el pensamiento de la historia en educación básica: una propuesta de intervención didáctica*. Ponencia presentada en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.



Universidad de
los Andes

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN