Enseñanza integrada de las ciencias sociales: Sistematización de una experiencia a partir del estudio del conflicto armado colombiano en los colegios Pablo de Tarso IED y el Salitre-Suba IED (2022-2023)

Autores:

Michael Stiven Nieto Vergara

Juan Leonardo Cruz Cubillos

Director

Jorge Orlando Blanco Suarez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Licenciatura en Ciencias Sociales

2023

Agradecemos a
nuestras familias por su apoyo y guía.
A Cesar, Edwin, Camilo, Erwin y José por su compañía y aliento.
A Catalina y Nicolle por su serenidad y amor.
A Cesar y Nelson por su enseñanza. y disposición.
Y a Jorge por su confianza y su saber.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN 5
Resumen 5
Pregunta problema 11
Objetivo General 11
Objetivos específicos 11
Justificación 11
CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE 14
Las editoriales y los libros de texto 15
La epistemología e historia de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia 18
Investigaciones sobre experiencias y propuestas didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales integradas 22
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO - PEDAGÓGICO 30
Teoría de la complejidad 31
Formas de articulación de las ciencias sociales 34
Ciencias sociales desde una perspectiva interdisciplinar 40
MARCO PEDAGÓGICO: 42
Currículo integrado: una respuesta a la teoría de la complejidad y la interdisciplinariedad en la escuela 43
Práctica pedagógica y docente en la integración curricular 45
Sentido de la práctica pedagógica 46
Sentido de los procesos de formación 47
Enseñanza integrada de las ciencias sociales o enseñanza de ciencias sociales integradas 50
Estrategias de la enseñanza integrada en ciencias sociales 52
El estudio del conflicto armado colombiano una propuesta de ABP 54
CAPÍTULO 4. METODOLOGIA 59
Sistematización de experiencias 63
Construcción de la unidad didáctica 65
CAPÍTULO 5. SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LA ENSEÑANZA INTEGRADA DE LAS CIENCIAS SOCIALES 1
Caracterización del colegio El Salitre-suba IED 2
Caracterización del colegio Pablo de Tarso IED 3
Percepciones y finalidades de la enseñanza integrada de ciencias sociales 4

La construcción de propuestas curriculares integradas 10
La justificación de una perspectiva de enseñanza integrada de ciencias sociales 22
Consideraciones finales 29
CAPÍTULO 6. SISTEMATIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS 31
La construcción de una propuesta integrada 35
La construcción de la propuesta 38
Consideraciones finales de la sistematización 67
CONCLUSIONES 71
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 74

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Resumen

La propuesta pedagógica “Enseñanza integrada de las ciencias sociales: Sistematización de una experiencia a partir del estudio del conflicto armado colombiano en los colegios Pablo de Tarso IED y El Salitre-Suba IED (2022-2023)”, orientada desde la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, es un proyecto que busca dar cuenta de las concepciones, del sentido y los procesos de construcción curricular que adquiere la enseñanza integrada de las ciencias sociales. Además, luego de identificar el contexto específico y las prácticas que allí se encuentran respecto a la integración, se plantea una propuesta pedagógica que presenta una alternativa para su enseñanza.

Por consiguiente, esta sistematización de experiencias es el resultado de la ejecución de una propuesta pedagógica que busca, por medio de metodologías problémicas y un enfoque que fomenta el espíritu científico, hallar y estudiar fenómenos complejos que implican el análisis interdisciplinar. Por esta razón, se construye la unidad didáctica tomando como problema central el conflicto armado colombiano, pues es un fenómeno multifacético que ha afectado la vida de la población colombiana en su estructura social, cultural, económica, histórica, demográfica, entre otras. Así, se puede evidenciar que esta problemática debe ser objeto de estudio en las aulas escolares con jóvenes que resignifiquen los ciclos de violencia que ha atravesado el país y construyan nuevos sentidos del conflicto armado.

Cabe resaltar que los hallazgos de esta monografía fueron presentados en la modalidad de ponencia en la V Bienal Latinoamericana y Caribeña en primeras infancias, niñeces y juventudes en la mesa de “Representaciones educativas, escuela y procesos de educabilidad” llevada a cabo en la ciudad de Manizales en el año 2023.

Planteamiento problema

Los referentes de un currículo integrado en Colombia se remontan a la renovación curricular del año 1984 (Decreto 1002, 1984), en la que se orienta una propuesta que integra diferentes ciencias sociales. En el documento de la renovación se visibilizan algunas dificultades que existen en la educación colombiana alrededor de la contextualización del conocimiento; la falta de continuidad entre grados; la verticalidad de las relaciones entre estudiantes y profesores; o la memorización como eje del proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Silva (2018) señala que:

> En lo relacionado con la escuela, el llamado permanente de quienes asumieron el papel de producción intelectual en la lucha por el cambio y la renovación de ésta, fue el de la necesidad de generar una ruptura con la tradición histórica de la institución escolar y el sistema educativo en general. (p. 209).

Esto muestra el interés de quienes hicieron parte de la renovación por tomar distancia de lo que se había establecido en la enseñanza de las ciencias sociales. Sin embargo, pensar nuevas dinámicas para el aprendizaje de esta área requería de cambios estructurales, que como asevera Medina Gallego (citado en Silva, 2018), buscan superar las normas impuestas compulsivamente, persiguiendo una institución escolar en la que no existan concepciones predeterminadas sobre lo que debe ser la educación. Por el contrario, pone énfasis en el conocimiento pues este es el que permite dar apertura a una transformación sustancial del proceso escolar.

De esta manera, se evidencia en el contexto de la renovación curricular la búsqueda de "superación de la tecnología educativa y toda su carga de conductismo" (Silva, p. 209), que pretende homogeneizar los procesos educativos con el propósito de controlarlos para aumentar la eficacia y el cumplimiento de objetivos estandarizados. También, como lo menciona Cajiao (citado en Silva) reorientar la enseñanza de las ciencias sociales (entendida hasta este momento como una acumulación de datos no relacionados de historia y geografía que esta direccionada a la adquisición de una "cultura general"), para alcanzar un desarrollo sistemático de estudio de fenómenos y problemas sociales complejos que suceden en el tiempo y en el espacio.

Por tal motivo, se afirma que, para alcanzar los propósitos antes mencionados, es necesario, en primera medida, una nueva concepción de las ciencias sociales y una reorganización de los conceptos centrales de estas, permitiendo asumir la complejidad de las problemáticas sociales invisibilizada por la fragmentación del conocimiento. En segunda medida, transformaciones de carácter pedagógico que generen una transición hacia una práctica educativa con la capacidad de fomentar las potencialidades de las y los estudiantes de manera integral incluyendo lo psicomotor, cognoscitivo, y socio afectivo.

De esta manera, el Ministerio de Educación Nacional propone la construcción de un currículo que sea consecuente con las discusiones epistemológicas de las ciencias sociales. Siguiendo al MEN (1989) la estructura presentada pretende generar una comprensión amplia de la realidad social, en la que los enfoques interdisciplinarios son principales pues articulan teorías, métodos y conceptos de las diferentes disciplinas.

Posterior a la renovación curricular, la enseñanza de las ciencias sociales se transformó de una perspectiva asignaturista hacia enfoques interdisciplinarios. Sin embargo, no significa que “desaparecieran las visiones de la enseñanza disciplinaria o que se presentaran posturas y reflexiones que incluían estas dos formas de concebir la enseñanza de las ciencias sociales” (Silva, 2018, p. 218). Ejemplo de esto, durante una asamblea de maestros de esta área en 1985, en la que se buscaba realizar un balance acerca de la enseñanza de este campo de conocimiento, se reconoció que existían deficiencias en avanzar hacia perspectivas interdisciplinarias. Lo anterior, debido a que, no se encontraban las maneras de articular las diferentes ciencias sociales, porque se enseñaban de manera anecdótica y descriptiva (CEPECS citado en Silva,).

Con la promulgación de la Ley General de Educación en 1994, se establecen las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, de manera separada, como áreas obligatorias y fundamentales para la educación básica. Esto demuestra que no existe una articulación del área y se le da exclusividad a la historia y la geografía por encima de otras disciplinas. No obstante, según el artículo 77 del capítulo 2 de esta ley, se proclama la autonomía escolar, en la cual, las instituciones de educación formal estructuran de manera libre las áreas fundamentales de su centro educativo.

En el año 1998 y con la concreción del decreto 1122 se establece la Catedra de estudios afrocolombianos de carácter obligatorio en el área de ciencias sociales para todas las instituciones escolares, sean públicas o privadas en niveles de preescolar, básico y medio. Esta cátedra plantea una propuesta interdisciplinar que busca analizar los aportes y condiciones sociales, culturales, económicas, científicas, históricas de las comunidades afrocolombianas. Por otro lado, con esta catedra se sobrecarga académicamente a las y los docentes de ciencias sociales, puesto que se considera que son estos quienes están en la capacidad de asumir el trabajo intercultural.

Más adelante, con la formulación de los Lineamientos Curriculares del Área de Ciencias Sociales encabezada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2002), se organiza una propuesta integrada que va a jugar un papel importante en su contribución a la enseñanza. El documento se sustenta en los fundamentos epistemológicos de los postulados de Morín con el pensamiento complejo, Wallerstein desde Abrir las ciencias sociales, y la teoría socio crítica de Habermas. En concordancia, plantea una propuesta pedagógica que busca responder a las teorías de estos autores partiendo de una visión integrada y transdisciplinar, dando forma a los lineamientos desde ejes generadores, preguntas

problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias sociales mediante una estructura en espiral, abierta y flexible.

Después de ello, con la promulgación de los Estándares Básicos para la enseñanza de las ciencias sociales (MEN, 2004), se pretende una reivindicación del carácter científico de esta área, resaltando que las mismas permiten a las y los estudiantes tener una posición crítica de lo social. Se enfatiza que "en un mundo cada vez más complejo, cambiante y desafiante, resulta apremiante que las personas cuenten con los conocimientos y herramientas necesarias que proveen las ciencias para comprender su entorno" (MEN, p. 1) Además que estas, fomentan la participación activa y la adquisición de conocimientos provechosos para las comunidades.

Siguiendo al MEN (2004) la realidad social es holística[1] y se transforma de manera constante, por ello, recoge postulados de los lineamientos curriculares del 2002 en los que se plantea "una mirada integral, a partir del enfoque interdisciplinario (...) teniendo en cuenta los aportes conceptuales y metodológicos que nos ofrecen la variedad de disciplinas que conforman las ciencias sociales" (p. 120). Esta política aboga por un aprendizaje que sea de carácter continuo, que les permita a los y las estudiantes alcanzar elementos del pensamiento científico adquiriendo herramientas para el conocimiento social.

Esos esfuerzos institucionales han intentado establecer una línea de la enseñanza de las ciencias sociales que concibe una mirada integrada, con el propósito de superar la fragmentación del conocimiento, pero aún más, de la enseñanza tradicional de las dos disciplinas predominantes de este campo, historia y geografía.

Por otro lado, se pueden identificar contribuciones a la enseñanza de las ciencias sociales integradas en Colombia, a partir de algunas experiencias concretas en las aulas. Existen docentes que han sumado elementos en sus prácticas pedagógicas para alcanzar un conocimiento complejo de la realidad social. Han buscado superar la yuxtaposición de las disciplinas, es decir, donde las diferentes ciencias se disponen juntas sin una articulación entre sí; ejemplo de esto, la forma en que se ha plasmado en los libros de texto la integración, lo cual, se analizará más adelante en el Estado del arte. Estas propuestas han sido importantes al cambiar la lógica del aprendizaje de las ciencias sociales, puesto que, incluyen problemas, fenómenos, metodologías y objetivos que no han tenido un espacio significativo al interior de

[1]El holismo, que busca la explicación a nivel de la totalidad y se opone al paradigma reduccionista, que busca la explicación a nivel de los elementos de base (Morín. 1984).

la escuela, pero que hace parte de las inquietudes de las disciplinas sociales y de los actores escolares.

No obstante, las iniciativas para construir un currículo integrado en Colombia en la enseñanza de las ciencias sociales según Zubiria y Zubiria (citados en Sánchez, 2013) no han presentado cambios significativos, porque la misma se ha referido a una integración de historia y geografía, en la que no se produce un intercambio de conceptos, teorías y metodologías porque por un lado, a la disciplina geográfica se le ha otorgado un papel meramente descriptivo de la superficie de la tierra para complementar el devenir de la humanidad en el tiempo, apartando las características propias del espacio geográfico[2].

Por otro lado, la organización curricular ha entendido la integración como la agrupación de una serie de contenidos de ambas disciplinas en momentos diferenciados a lo largo del año escolar sin promover una articulación de las mismas. Esta dinámica ha apartado las demás disciplinas sociales como la economía, la antropología, la sociología, entre otras, para dar una posible explicación a los fenómenos de la realidad social.

También, se reconoce que la historia como disciplina escolar ha tenido prioridad en la enseñanza de las ciencias sociales, debido a que como lo menciona Cuesta (1997), la función social de la dimensión temporal ha servido históricamente como cohesión cultural de los estados nacionales, lo que ha permitido su legitimación dentro del aparato escolar como un saber necesario para la formación de ciudadanía. A su vez, la historia escolar se ha minimizado a la exaltación emotiva de próceres y héroes de la patria, convirtiendo el saber histórico en una reproducción mecánica de la ideología estatal. Sin embargo, es posible rescatar aportes de historiadores como Jaramillo y Melo (citados en Sánchez, 2013), que apostaron por una visión de la historia que pretende la comprensión y la sensibilización del pasado y el presente problemático, más no el engrandecimiento del mismo. En ese sentido, Jiménez (2020) asevera que:

> La enseñanza de la historia quedó instalada en un escenario de tensión y lucha para quienes les interesaba (...) fortalecer la historia oficial y por quienes desde otra

---

[2] Se puede entender como el conjunto de estructuras espaciales y de relaciones entre ellas, que ocurren en la superficie de la tierra como objeto de la acción, la dotación de sentido y la interpretación de los humanos. El espacio geográfico es, por tanto, una construcción social, ya como objetivación material de la cultura, ya como significación y simbolización, en el ámbito de las ideas y de la estética (Montañez, 1997. p. 181).

perspectiva habían buscado abordar la historia del pasado dándoles la voz a los excluidos, a los débiles, a los que no tienen voz (p. 214).

Por otro lado, se encuentran dificultades para construir un currículo integrado en Colombia relacionadas a la formación de los y las maestras, ya que está atada al aprendizaje de contenidos históricos y geográficos, e incluso se encuentra una fortaleza predominante en alguno de los dos campos. También, la escuela ha sido refractaria a la enseñanza de las ciencias sociales de manera alternativa, esto se entiende, como la inclusión de fenómenos emergentes; didácticas, metodologías y contenidos distintos a los que tradicionalmente se han plasmado en los planes de estudio, siendo algunos de estos, los grandes relatos históricos, la descripción de lugares físicos o la moralización de las y los estudiantes. En consecuencia, se prolonga el código disciplinar, que siguiendo a Cuesta (1997) se entiende como "una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia [y las disciplinas] y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza" (p. 8).

De acuerdo con lo anterior, es importante evidenciar las tensiones y confrontaciones en la enseñanza de las ciencias sociales que se ha configurado y reconfigurado como menciona Silva (2018) en un campo de saber-poder en el que domina la disciplina Histórica, la cual ha marcado las pautas curriculares, invisibilizando las demás disciplinas. Asimismo, se hace evidente que es vigente el debate relacionado a la integración del conocimiento social con la disciplinarización de este.

Por consiguiente, se hace imprescindible indagar los sentidos y concepciones que se le otorgan a la integración en su enseñanza, pues, es un escenario en el que se encuentran diferentes perspectivas en disputa por la constitución de este campo del saber. Es valioso visibilizar las tensiones, contradicciones, sentidos y acercamientos entre lo que es la integración de las ciencias sociales para las comunidades científicas; entidades gubernamentales; las y los estudiantes; y las y los docentes; puesto que, son estos quienes generan un saber sobre lo social. Además, en este proyecto se pretende plantear una alternativa para la enseñanza integrada de las ciencias sociales, que busque encontrar nuevos sentidos para este campo de conocimiento en el escenario escolar.

Pregunta problema

¿Cómo son los procesos de construcción de currículos integrados en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales en los colegios Pablo de Tarso IED y el Salitre-Suba IED en los años 2022 y 2023?

Objetivo General

Interpretar los procesos de construcción de currículos integrados en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales en el colegio Pablo de Tarso IED y El Salitre-Suba IED en los años 2022 y 2023

Objetivos específicos

- Identificar los objetivos, propósitos y finalidades de la formulación de un currículo integrado de ciencias sociales en las IED Pablo de Tarso y El Salitre-Suba
- Analizar los mecanismos, procedimientos y metodologías utilizados para la enseñanza integrada de las ciencias sociales de las IED Pablo de Tarso y El Salitre-Suba
- Sistematizar una propuesta alternativa que busque fortalecer la enseñanza integrada de las ciencias sociales en el contexto de los colegios oficiales IED Pablo de Tarso y El Salitre IED

Justificación

La relevancia de indagar acerca del sentido de la integración en la enseñanza de las ciencias sociales tiene relación con una serie de cambios de perspectivas acerca de lo que son y lo que hacen estas disciplinas, y cómo esto impacta en los discursos educativos. En Colombia han existido esfuerzos a nivel institucional y no institucional por atender a los debates que se hacen al interior de las ciencias. Entonces, investigar las concepciones y sentidos de la integración en la escuela aporta al reconocimiento de lo que se entiende y se hace en esta perspectiva de enseñanza, la cual, busca tomar distancia de los discursos fragmentados del conocimiento.

Se reconoce que son múltiples las maneras de entender y llevar a la práctica pedagógica la enseñanza integrada de las ciencias sociales. Sin embargo, las diferentes tentativas de acercarlo a las aulas se han movido en medio del relato del pasado y la descripción de los lugares bajo designación de la enseñanza de la historia y la geografía. Desde la disciplina geográfica tiene lugar un debate en el marco de la renovación curricular, el cual planteó la supeditación y la reducción de esta dentro de las ciencias sociales en un rol auxiliar, descriptivo y cartográfico (Sánchez, 2013). Por su parte, la historia ha estado encaminada a mostrar elementos como los que el profesor Arias (2015) rescata en su investigación:

> Los estudiantes recién egresados de la educación media evocan, de sus clases de ciencias sociales, fundamentalmente datos históricos: fechas insignes, personajes destacados, datos emblemáticos, acontecimientos políticos y militares relevantes, y recortes de períodos históricos instaurados por esta disciplina, entre otros. Es decir, los escolares mencionan en general elementos propios de un área del saber que supuestamente no reciben. (p. 142).

Las anteriores dinámicas dan cuenta de la preponderancia de la historia y la geografía en los currículos de ciencias sociales, dejando relegadas un cúmulo de disciplinas. Sobre las que Zubiría y Zubiría (1986) expresan:

> Hablamos de Historia y Geografía porque los currículos desarrollados por la Renovación Curricular así lo conciben, pero ¿Dónde están las Ciencias Sociales? ¿Dónde están los conceptos económicos, políticos, sociales, psicológicos e históricos, sin los cuales no es posible comprender la historia? La integración por lo tanto debe darse en los conceptos que las dos ciencias y no sólo ellas sino todas las Ciencias Sociales utilizan en común (p. 35).

Por lo tanto, los objetivos educativos siguen estando bajo las lógicas de aprender algunas narraciones o descripciones en la construcción de actitudes e identidades, y no existe una propuesta amplia para la formación en ciencias desde problemas del conocimiento social que puede ser fomentada desde la enseñanza integrada de esta área de conocimiento.

Con lo identificado anteriormente, se hace necesario realizar una indagación sobre los sentidos, concepciones y procesos de construcción curricular que se le han otorgado a lo que se denomina integración de las ciencias sociales en la escuela, porque en un balance general lo que se ha encontrado es que no existe amplia literatura al respecto, pese a ser un debate que se ha establecido en el país hace más de 30 años. Por lo que, problematizar acerca de lo

que se concibe como integración en los discursos y las prácticas docentes se vuelve un elemento valioso para aportar a la discusión.

En esta investigación se comprende que es necesario apostar por una integración de las ciencias sociales, debido a que, al trabajar con conceptos y metodologías coinvestigativas que corresponden a las diferentes disciplinas, es posible fomentar el pensamiento científico. Entonces, es evidente la necesidad por avanzar en la reconfiguración de este campo del saber escolar buscando un cambio de perspectiva en el que logre adquirir lo que Silva (2018) denomina el umbral de cientificidad, con el propósito de hacer distinción entre el pensamiento social, que se aprende en la vida cotidiana en relación con el medio, y el pensamiento científico social que se caracteriza por una reflexión epistemológica, teórica y metodológica de los fenómenos sociales.

Además de esto, desde la formación en la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se hace una aproximación a un currículo interdisciplinar que plantea el estudio de problemas y fenómenos. Así, en el proyecto curricular LECS (2016) “a través de los campos de formación y de los momentos del proceso formativo se materializa la integración curricular y la interdisciplinariedad, pues los espacios académicos se desarrollan a partir núcleos temáticos (fundamentación), núcleos problémicos (profundización) y proyectos (innovación)” (párr. 3).

En consecuencia, con la formación que se busca en la universidad, problematizar los sentidos que se construyen en torno a la integración de las ciencias sociales en la escuela resulta un proceso pertinente a investigar. Puesto que, las y los egresados del proyecto curricular se encuentran con una concepción que está en constante reformulación, y que, en función de apartarse de las lógicas fragmentadas del conocimiento social, es necesario que doten de nuevos sentidos la integración de esta área.

En concordancia con lo anterior, esta temática es importante abordarla en el marco de este proyecto porque: primero, ninguna disciplina por sí misma está en la capacidad de subsanar los vacíos teóricos, metodológicos y conceptuales de la enseñanza de este campo. Segundo, se considera que los fenómenos sociales son complejos en tanto, se pueden explicar como una red en contante interacción. Tercero, los fenómenos que afectan la realidad de los y las estudiantes se pueden transformar en objetos de estudio coinvestigativo que permiten establecer vínculos con otros fenómenos sociales, por lo que los y las estudiantes son artífices de su propio conocimiento. Cuarto, no es función de la escuela formar especialistas en ninguna disciplina, pero sí de promover el espíritu científico por medio del uso de diversos

enfoques teóricos, metodológicos y conceptuales. Por lo tanto, buscar perspectivas interdisciplinares se concibe como una alternativa de enseñanza en este campo de conocimiento para alcanzar lo mencionado anteriormente.

En este sentido, este proyecto busca dar cuenta del sentido, las concepciones y los procesos de construcción curricular que adquieren la integración de las ciencias sociales para los actores escolares de los colegios IED Pablo de Tarso y El Salitre-Suba IED. Además, luego de identificar el contexto específico y las prácticas que allí se encuentran respecto a la integración, es necesario que se construya una propuesta pedagógica que plantee una alternativa para su enseñanza y retome elementos de la problematización del conocimiento, los fenómenos que afectan la vida cotidiana de las y los estudiantes, la pregunta como interacción que posibilita el desequilibrio cognitivo y fomenta la investigación en las aulas, entre otras.

Finalmente, se hace evidente que es indispensable identificar y construir nuevos sentidos de lo que es la enseñanza integrada de las ciencias sociales, respondiendo a lógicas complejas de la realidad social en la que se desenvuelven los y las estudiantes. Estas también posibilitan que se puedan plantear otras dinámicas de relacionamiento en el aula, de acuerdo a los contextos específicos y generales del mundo actual.

CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE

Para la construcción del estado del arte se utilizan criterios de búsqueda documental retomados del curso “Sentidos, experiencias y alternativas de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia”, estos son: políticas educativas para la enseñanza de las ciencias sociales, en estos se trabajaron los documentos expedidos por el MEN que tienen como propósito presentar una orientación de enseñanza de este campo de conocimiento en la escuela. Por otro lado, investigaciones acerca de la enseñanza de las ciencias sociales y sus cambios de perspectiva, que buscan responder a la enseñanza de la historia, la geografía o las ciencias sociales integradas, también, en estos se propone un acercamiento al debate de cómo se ha realizado dicho proceso en los contextos escolares.

Los diferentes textos consultados se encuentran principalmente en repositorios de universidades como el RIUD (Repositorio Institucional de la Universidad Francisco José de Caldas); El Sistema Nacional de Bibliotecas, SINAB de la Universidad Nacional de Colombia; Repositorio Institucional Séneca de la Universidad de los Andes. También en portales de difusión de la producción científica como Dialnet, Academia.edu, o Google

Académico. Se evidencia, que son limitados los resultados acerca de la nominación de enseñanza de las ciencias sociales integradas, enseñanza de las ciencias sociales de manera interdisciplinar, integración de las ciencias sociales en la escuela, entre otros. También, se revisan textos compilatorios de experiencias y alternativas educativas como los publicados por el IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico). Para la categoría de las editoriales y los libros de texto se ha realizado una pesquisa física de los mismos, ya que los resultados digitales de estos son escasos y en ocasiones el acceso depende de su compra.

Por consiguiente, los hallazgos derivados de estos criterios exponen que los diferentes sentidos construidos en torno a la enseñanza de las ciencias sociales integradas responden a intereses de carácter científico, político e ideológico que se visibilizan principalmente en tres aspectos relacionados a: las editoriales y los libros de texto; la epistemología e historia de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia; e investigaciones sobre experiencias y propuestas didácticas de enseñanza de las ciencias sociales integradas. Por último, se proponen las reflexiones derivadas de la búsqueda documental en el cual se expone una conclusión general acerca de las discusiones en las que se encuentran esta perspectiva.

Las editoriales y los libros de texto

Se entiende que dentro del campo de disputa que representa el currículo en la educación hay diversos actores en pugna. Uno de estos actores que ha tenido principal relevancia en otorgarle un sentido a las ciencias sociales en la escuela son las editoriales y los libros de texto. El libro de texto es una herramienta de trabajo que pueden seguir al pie de la letra o no las y los profesores; y es una guía de las y los estudiantes. Estos artefactos van a manifestar representaciones de la cultura que se pretende enseñar, por medio de una selección de algunos aspectos que un grupo social considera fundamental para enseñar y aprender.

La editorial se enfrenta a un dilema en el que debe decidir si responder a las necesidades puntuales de cada grupo o comunidad respetando y reconociendo las diversidades culturales o construir un texto que integre el concepto de nación, y de identidad nacional con el riesgo de convertirse en un proceso homogeneizador, o en el peor de los casos, no cuestionar nada para evitar controversias entre la comunidad educativa.

Siguiendo a Duque (2015) en Colombia se ha considerado que un libro de texto escolar tradicionalmente presenta información de manera neutral; sin embargo, “parece que por su estructura y concepción, los libros de texto escolar petrifican el conocimiento y lo

ofrecen como único y no controvertido" (Duque, 2015, p. 104). Lo que presenta la necesidad de develar cómo se han construido los libros de texto en el país y a qué perspectivas responden. En ese sentido, las ciencias sociales integradas se convierten en objeto de los libros de texto con el propósito de responder a las orientaciones estatales.

De acuerdo con lo anterior, en Colombia los libros tanto de historia como de geografía que se elaboraron en los siglos XIX y XX respondieron a esas necesidades planteadas. Para autores como Beltrán (2011) "desde la historia eran libros descriptivos de hechos históricos lineales y los libros de geografía realizaba recorridos del paisaje nacional con énfasis en la cartografía y las ilustraciones descriptivas de dichos paisajes" (p. 3) Evidenciando que la historia y la geografía han sido las disciplinas más relevantes en la configuración de los textos escolares.

No obstante, para Beltrán los textos escolares que surgieron después de la integración resultaron poco favorables, pues consistió en darle un lugar a la historia y la geografía en un solo libro bajo el nombre de ciencias sociales. Así, los libros eran "grandes, pesados, no se lograban utilizar en el año lectivo y eran un compendio de historia con una ausencia casi total de contenidos políticos o geográficos" (p. 6), lo anterior demuestra que la integración se ha entendido como un acumulado de diferentes temáticas específicas de las disciplinas sociales sin plantear la articulación de las mismas. Con el paso de los años el tamaño se redujo, la cantidad de páginas fue menor, y se establecieron los ejes integradores que se plantearon desde Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002), pero siguieron prevaleciendo los contenidos históricos.

La mayor parte de los libros de texto que se han publicado bajo la denominación de ciencias sociales integradas han tenido un elevado contenido descriptivo, limitados en actividades y aparecen determinados los procesos de evaluación, donde el estudiante responde por medio de preguntas abiertas lo que entendió de las lecturas que se proponen. "Editoriales como El Cid, Norma, Voluntad, Bedout, Susaeta, entre otras se convierten en las empresas nacionales líderes en la producción de textos". (Beltrán, 2011, p. 5)

Por ejemplo, el libro de texto *Civilización 9 Ciencias Sociales Integradas*, del Grupo Editorial Normal y publicado en 1991, manifiesta que por medio del estudio del libro las y los estudiantes podrán comprender la situación actual del mundo, Latinoamérica y Colombia. Para esto, plantea como objetivo:

> Conocer diferentes acontecimientos históricos que te permitirán construir el panorama del siglo XX; conocerás el desarrollo de las naciones europeas, reconocerás la

> evolución de las repúblicas americanas, comprenderás el imperialismo y el proceso de consolidación del capitalismo; así como también, podrás profundizar en el desarrollo social, económico y político de Colombia en este siglo. (Eastman, J., Feo, J., Lozano, R., Mejía, G., & Rojas, I, 1991, p. 1)

La anterior cita demuestra que lo llamado ciencias sociales integradas en los libros de texto, responde a una exposición de contenidos y relatos del pasado. Para dicho propósito utiliza como disciplina central la historia y el resto de disciplinas sociales como auxiliares de la misma. En ese sentido, lo que se encuentra en el libro es una serie de temáticas históricas organizadas cronológicamente y ubicadas espacialmente principalmente en Europa.

Por su parte, el libro de texto de la Editorial Vicens Vices (2021) se acoge a la estructura de tres ejes que organizan la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia (relaciones de la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético-políticas), los cuales, son planteadas por los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2004). En cuanto a su estructura, es importante mencionar que existe un libro para cada grado escolar y los capítulos se separan por cada eje mencionado anteriormente. Se plantean los temas y subtemas junto con imágenes relacionadas; se proponen preguntas orientadas a indagar conocimientos previos, se presentan las competencias y estándares, las habilidades científicas y los compromisos personales y sociales que deben adquirir los y las estudiantes. Además, selecciona lecturas complementarias y actividades evaluativas en las que se puede reconocer que aún hay una predominancia de contenidos netamente históricos y geográficos, por lo tanto, reafirma la perspectiva de Beltrán (2011) quien concibe que la confluencia de historia y geografía en los libros de textos no permite la integración de las ciencias sociales.

También, en el libro de texto de la editorial Vicens Vices (2021) se busca construir un libro de texto a partir de la denominación ciencias sociales integradas. Sin embargo, se pueden encontrar algunas dificultades en tanto tiene una perspectiva eurocéntrica que perpetúa conocimientos descontextualizados de la realidad social colombiana y de las comunidades. Además, se resalta que no existe una congruencia entre los diferentes ejes y temas planteados, ejemplo de ello es que del tema 4 “Sociedades precolombinas de América y Colombia” hace un cambio, que, si no se articula de forma coherente, puede resultar abrupto en el tema 5 titulado “El mundo griego”. Esto en palabras de Torres (1994) significa que el conocimiento escolar se convierte en un cúmulo de contenidos que no tienen relación entre sí, y que las y los estudiantes podrán hallarle sentido hasta la finalización de su proceso escolar. Por último, cabe cuestionar quiénes determinan y bajo qué criterios cuáles son los

contenidos y temas que se deben enseñar y aprender en cada grado.

La epistemología e historia de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia

En la revisión documental se encuentra que los textos que abordan la enseñanza integrada de las ciencias sociales desde la epistemología propia de este campo y la línea investigativa de historia de la educación, hacen un análisis de las discusiones y debates que han sustentado la aparición de la integración de las mismas. Además, se articula la epistemología y la historia debido a que las y los autores revisados al dar cuenta del devenir de las ciencias sociales integradas en el país retoman los postulados teóricos que estructuran esta perspectiva.

En ese sentido, la tesis de maestría titulada "Debates y discursos en torno a las Ciencias Sociales escolares entre 1984 - 2010 en Colombia" escrito por la profesora Sánchez (2013), realiza por medio del análisis histórico la explicación de cómo se configuró el discurso sobre la enseñanza de la geografía, la historia y las ciencias sociales integradas. Sánchez realiza un acercamiento a las disputas y tensiones, a partir de las cuales se han reformulado los planes de estudio, los cuales, responden a intereses políticos, educativos y culturales de diferentes grupos sociales que tienen incidencia en la cultura escolar.

Las tres posturas que Sánchez expone alrededor de las ciencias sociales escolares en Colombia, son en el campo disciplinar de la historia, la cual reclamaba un lugar privilegiado dentro de los contenidos escolares; la geografía, buscando una reivindicación de la disciplina para obtener un papel protagonista a la luz de lo que Burgos y Navarro (citados en Sánchez, 2013) denominan pluralidad geográfica, tomando distancia de la geografía reduccionista y los discursos netamente descriptivos; y por último, la concepción integradora que en 1984, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, aparece para rechazar la fragmentación del conocimiento social e instaurar nuevos marcos generales para los programas curriculares. Estos tres importantes cambios, generan un álgido debate sobre cómo se deben enseñar las ciencias sociales, por lo que se van a encontrar simpatías y resistencias entre los intelectuales y las comunidades educativas.

Por su parte, autores como Fernández y Ochoa (2014) afirman que:

> "En el transcurso de las décadas sesenta y setenta se da un énfasis histórico y geográfico a esta asignatura y sólo en 1984, con el ingreso de los Marcos Generales de los Programas Curriculares, se establece un diseño propio para cada asignatura. De ahí la importancia de aclarar que la configuración del diseño curricular en las ciencias

sociales escolares, según datos arrojados por la investigación, comienza con la integración de disciplinas en 1984 con el Decreto 1002" (p. 286).

Sin embargo, dentro de las resistencias que se logran identificar a la integración de las ciencias sociales, Fernández y Ochoa (2014) han encontrado que la renovación curricular de 1984, que propuso la integración de la historia y la geografía con otras disciplinas de las ciencias sociales, fue carente de reflexión porque no se creó una conexión que mediara entre el proceso de enseñanza universitaria y el de educación básica. Por consiguiente, se entiende que aunque la ley determinó la integración de las disciplinas, la realidad reflejó algo diferente. "Los discursos de la ley mencionaban integración, aunque los discursos de la intelectualidad seguían siendo magistrales y separados" (Fernández y Ochoa, 2014, p. 289).

Además, Jiménez (2020) asevera que esta renovación curricular en el área de ciencias sociales sirvió como catalizador de las discusiones sobre la enseñanza de esta área, pues al presentarse no existió un diálogo entre los actores del sistema educativo, ni mucho menos se tuvo en cuenta la opinión de los gremios de geógrafos e historiadores de la época, quienes, en palabras del autor, eran los más comprometidos con el proceso de enseñanza de este campo. En este sentido, se enfrentaban con una reforma que denominaron clandestina. Lo anterior plantea una contradicción entre la formación docente que se promueve en las instituciones de educación superior y las propuestas de las políticas educativas.

Asimismo, el profesor Jiménez estudia las tensiones, luchas y transformaciones en el campo de saber de las ciencias sociales escolares en Colombia a partir del antecedente de la renovación curricular del año 1984 expedido por el MEN, en el cual, el área se empieza a denominar ciencias sociales integradas, porque trae consigo fuertes debates sobre todo alrededor de lo que se ha denominado la enseñanza de la historia, en este debate han sido protagonistas las academias especializadas como la Academia Colombiana de Historia. Tales debates y discusiones que conllevaron a la expedición de la Ley 1874 de 2017, desde la cual se establece la cátedra de historia como obligatoria. Demostrando que los principales detractores de una apuesta integradora han sido las y los historiadores.

De igual manera, otra de las críticas al proceso de integración de este campo disciplinar se encuentra en autores como Rodríguez (2021) quien reconoce que, dentro de los fundamentos epistemológicos de la enseñanza de las ciencias sociales integradas en el contexto educativo colombiano entre los años 1978 y 2019, la fundamentación de las ciencias sociales integradas que se enseñan en la educación básica y media, no es de naturaleza alternativa o del modo 2 de producción de conocimiento como se plasma en los

lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencia y demás políticas que han planteado reformas a la enseñanza de las ciencias sociales en el país. Para argumentar esto, Rodríguez (2021) sostiene que

> Las ciencias sociales integradas propuestas en los Lineamientos Curriculares no se sustentan en unos fundamentos epistemológicos sólidos que den razones para su integración como área de enseñanza en la educación básica y media del país, puesto que éstos son de naturaleza diversa y pluriparadigmática. Por el contrario, la explicación de su integración está más dada por razones de integración y/o renovación curricular, es decir, de un cambio de los programas curriculares originados con la reforma educativa de 1978, hacia una concepción de *áreas curriculares* de campos de conocimiento abierto (p. 52).

Por consiguiente, Rodríguez concibe que los fundamentos que se promueven son confusos, ideológicos, descontextualizados, más cercanos al paradigma cientificista y tecnicista que cosifica y reduce el mundo de lo social. Esto debido a que, sostiene que los lineamientos curriculares han respondido sobre todo a visiones de carácter institucional representadas en el Ministerio de Educación Nacional que buscan posicionar las áreas curriculares en reemplazo de las asignaturas. Estas áreas curriculares son concebidas por Rodríguez como “campo de conocimiento abierto, donde se agruparían diversas disciplinas sociales escolares con objetos o propósitos educativos y pedagógicos generales y abstractos” (p. 52).

Sin embargo, en este proyecto se cuestiona si en las políticas educativas están presentes únicamente criterios de orden institucional o en ocasiones pueden figurar otras visiones de la educación y la enseñanza de las ciencias sociales. Además, es importante preguntarse si la carga ideológica, política y ética no hace parte del mismo objeto de las ciencias sociales, el problema de la neutralidad es algo que autores como Gómez (2015) asumirán en sus proyectos investigativos.

De acuerdo con lo anterior, se reconoce que la integración en la enseñanza de las ciencias sociales responde a lo que Gómez (2015) recoge mencionando los retos y desafíos que Wallerstein ha vislumbrado como los grandes problemas que los científicos sociales deben afrontar de cara al siglo XXI. Estos son el desencantamiento del mundo y el papel de la teoría social para el reencantamiento del mismo; el tiempo y espacio como dimensiones que constituyen lo social debe tener como propósito principal el de comprender el sentido con el que la humanidad actúa; y el problema de la neutralidad en función de la interdisciplinariedad

y la diversidad de concepciones en donde la tarea científica será distinta del juicio de valor o el prejuicio. De este modo, el autor se pregunta cuáles son las implicaciones de estos problemas en la enseñanza de las ciencias sociales, así como los objetivos que los docentes le atribuyen a su campo de trabajo con los problemas y desafíos concernientes a

> a) la formación de ciudadanos híbridos y plurales, b) el desarrollo del pensamiento social crítico y propositivo que tensione lo universal y lo local, lo global y lo nacional, y c) la comprensión y asunción de la "apertura" de las Ciencias Sociales hacia nuevos lugares de enunciación de "lo social" que incorporen las nuevas formas de hibridación de saberes, las prácticas sociales y los dominios del conocimiento social. (Gómez, 2015, p. 11)

Asumiendo los retos para abrir las ciencias sociales que propone Wallerstein, González (2013) propone unas sugerencias, por lo cual, plantea las ciencias sociales desde mirada integradora que pueda superar la fragmentación de las disciplinas y conocimientos, lo que requiere de un profesorado que sea capaz de diseñar didácticas que le permitan tal interdisciplinariedad en la enseñanza y el aprendizaje que reconozca diversos conflictos, desigualdades sociales, políticas y culturales del país donde en conjunto se puedan construir alternativas.

Contrario a Rodríguez (2021), el profesor Arias (2015) afirma que uno de los aportes más significativos para hablar de ciencias sociales integradas como una perspectiva de enseñanza en el país lo representan los Lineamientos Curriculares de 2002, pues estos plantean ejes generadores que sirven para articular el currículo en el área, propusieron preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales que agruparon los saberes de distintas disciplinas de las ciencias sociales en temáticas específicas que representan según el documento "el legado histórico acumulado en las ciencias sociales". (Arias, 2015, p. 139)

También, diferentes autores que han generado conocimiento de las disciplinas escolares manifiestan la necesidad de la integración de las disciplinas sociales. Álvarez y González (citados en Sánchez, 2013) afirman que no es posible continuar pensando la enseñanza del área de manera separada, debido a que, la escuela genera una ruptura con la racionalidad disciplinar porque actualmente los proyectos transversales y las clases de los que los y las profesores de ciencias sociales están a cargo plantean el apuro de posicionarse en lugares interdisciplinarios.

Para finalizar, se entiende que la integración de las ciencias sociales en el país ha sido un lugar frecuente de debates y tensiones entre diferentes actores que buscan plasmar sus

intereses en los contextos escolares. De esta manera, es importante evidenciar cuáles son las intencionalidades de abogar por la disciplinarización o integración de la enseñanza de las ciencias sociales. En concordancia, siguiendo a autores como Sánchez (2013) y Jiménez (2020) es posible vislumbrar que la disputa por el regreso de la historia a las aulas como asignatura independiente se ha dado principalmente desde intelectuales de la historia.

Cabe preguntarse si realmente la historia ha salido de las aulas para explicar los fenómenos de la vida social, cuál es el sentido que se le otorga a esta disciplina como primordial de las ciencias sociales; cómo y para qué del aprendizaje de la historia en el área; y qué diferencias se perciben entre la historia como disciplina académica y la historia como disciplina escolar, pues como se pudo evidenciar en los resultados obtenidos por Sánchez (2013) el debate acerca de la enseñanza de la historia fue protagonizado por los intelectuales de esta disciplina y han intentado instalar propiamente la misma en la escuela puesto que conciben que en la escuela la historia se populariza, se degrada y tergiversa. Sin embargo, Sánchez retomando a Álvarez (2011) afirma que, por el contrario, desde una mirada pedagógica y de las disciplinas escolares esta afirmación no es cierta, puesto que, la escuela obedece a otras lógicas, debido a que la escuela resignifica y produce un saber sobre lo social.

Por otro parte, desde los debates en el campo epistemológico se comprende que las ciencias sociales integradas son una alternativa de enseñanza que tiene una fundamentación teórica que la posibilita como perspectiva pedagógica. Permite construir propuestas significativas para las y los estudiantes, en tanto, puede responder a los cambios y transformaciones del mundo actual, teniendo en cuenta contextos locales, nacionales y globales. Arias (2015) reconoce la importancia de esta propuesta de enseñanza integrada debido a que permite reafirmar saberes de distintas disciplinas, teniendo en cuenta que su objetivo en la escuela no es la de formar especialistas, sino que por el contrario es la de ofrecer una introducción general a lo que son y hacen estas ciencias.

En consecuencia, no se puede dejar de lado la rigurosidad científica y la investigación en el aula. Es necesario que se generen procesos de producción de conocimiento como comunidad académica en el que se desarrollen habilidades propias de la ciencia como describir, identificar, analizar o interpretar.

Investigaciones sobre experiencias y propuestas didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales integradas

Entre los textos revisados de investigaciones sobre experiencias y propuestas

didácticas es visible que dentro de las alternativas por buscar una integración de las ciencias sociales escolares existe aún predominancia de la historia como eje articulador de la integración, sin desconocer algunas propuestas enfocadas desde otros puntos de enunciación. Asimismo, gran parte de los procesos pedagógicos llevados a cabo desde esta perspectiva de enseñanza, se sustentan en aprendizaje basado en proyectos o problemas, al ser metodologías que permiten la articulación intra área de conceptos, teorías y procedimientos de diferentes disciplinas de las ciencias sociales.

El texto presentado por la profesora Pulgarín (2003) titulado "Enseñanza de las ciencias sociales integradas desde el estudio del espacio geográfico", tiene como objetivo analizar una propuesta didáctica de integrar las ciencias sociales que se enseñan en la escuela desde el estudio del espacio geográfico.

En ese sentido, la autora realiza su reflexión acerca de los objetos de estudio de las ciencias sociales y su relación con lo que denomina disciplinas docentes, es decir, aquellas disciplinas científicas que en el currículo escolar se convierten en objetos de enseñanza. En un segundo momento realiza un abordaje conceptual que le permite explicar las potencialidades y atributos de algunas de las categorías de la disciplina geográfica; en el tercer apartado la profesora expone la necesidad de integrar las ciencias sociales a partir del paradigma de la interdisciplinariedad como forma de superar la fragmentación y la hiper-especialización; por último, se recogen las reflexiones finales de Pulgarín acerca de los puntos de convergencia de las disciplinas de las ciencias sociales, desde una perspectiva didáctica del espacio geográfico.

Se distingue que la profesora Pulgarín ha apostado por la integración en la enseñanza teniendo como eje problémico el espacio geográfico. La autora afirma que las ciencias sociales son un sistema complejo en el que la interacción del conocimiento logra explicaciones amplias de las problemáticas sociales. El mundo se concibe como un todo, y ahí se soporta la integración de las ciencias, idea a la que la geografía no es ajena, por lo tanto, persigue establecer nexos con otras disciplinas sociales, ofreciendo y tomando conceptos de aquellas que la complementan.

De acuerdo con lo anterior, Pulgarín asevera que al inmiscuirse en el proceso de enseñanza es necesario la integración didáctica de múltiples disciplinas. Para los objetos de estudio escolares debe plantearse una visión interdisciplinaria, esta es entendida como un nuevo paradigma del conocimiento, donde se da la causalidad circular y las relaciones complementarias entre las ciencias.

Así, es posible el establecimiento de ámbitos conceptuales amplios que posibiliten trabajar en el aula diferentes contenidos. En este sentido, el método problémico se manifiesta como el elemento más propicio para alcanzar los objetivos establecidos por los y las docentes. La autora concluye que, las ciencias sociales al fijar sus objetos de estudio a partir de la geografía e identificar el papel que cumplen hoy en la formación de ciudadanía y la comprensión de dinámicas sociales, permiten una enseñanza conceptual de un área escolar específica que incorpora elementos de innovación didáctica y fomenta la pluralidad en el currículo.

La literatura existente sobre experiencias investigativas concretas en las que se apuesta por una mirada integrada de las ciencias sociales en su enseñanza es limitada, en contraste con que la aparición de la integración de este campo del conocimiento es un debate que cumple en el país aproximadamente 40 años; y las políticas educativas han promovido la superación de la fragmentación del conocimiento social. Ahora bien, se reconoce que la poca producción académica respecto al tema no implica necesariamente la ausencia de perspectivas integradas en el aula.

Una de las experiencias concretas se titula “Pedagogía construccionista en la enseñanza de las ciencias sociales integradas: caso de estudio en básica secundaria”, de la autora Pinto (2012) en el contexto escolar del colegio Perpetuo Socorro de Maicao- La Guajira. Demuestra los beneficios que tiene la aplicación del modelo pedagógico construccionista en el desarrollo de las competencias sociales planteadas en los lineamientos curriculares de 2002, que corresponden a la cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora.

Este proyecto desarrollado por Pinto (2012) pretende mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje con ayuda de las TICS argumentando que existe un beneficio en el aprendizaje de las ciencias sociales integradas cuando se utilizan estrategias construccionistas, puesto que, según la autora, los tres grupos y docentes estudiados permiten constatar que el desarrollo de actividades de tipo construccionista mejora la actitud, el trabajo colaborativo y el compromiso con las tareas de aprendizaje de los y las estudiantes en el área. Propone un modelo en que la y el estudiante es quien construye sus propias estructuras intelectuales, apropiándose del conocimiento desde la motivación y el interés por aprender; y las y los docentes se conciben como facilitadores del proceso.

Para adentrarse en una posible definición acerca de qué son las ciencias sociales y cuál es su sentido en la escuela, Pinto recoge los postulados de los lineamientos curriculares

en ciencias sociales (2002), en el que se reconoce que las ciencias sociales tienen el potencial de ayudar a comprender la realidad para, a su vez, transformarla desde la participación y la conciencia crítica, solidaria y respetuosa. Por lo cual, la autora reconoce la potencialidad de la propuesta presentada por el MEN, puesto que, la misma permite construir el conocimiento a partir de metodologías innovadoras, es decir, desde la estructura curricular de los lineamientos de ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias sociales.

Pinto (2012) realiza su propuesta a partir de

> El eje temático No. 5, denominado nuestro planeta como un espacio de interacción cambiante que nos posibilita y limita, y los ámbitos conceptuales afines al espacio urbano y espacio rural, el cual permitió visualizar los desempeños que se pretendían alcanzar por parte de los estudiantes, el tipo de evaluación del aprendizaje, y la metodología basada en estrategias construccionistas de aprendizaje y uso de las Tics (Pinto, 2012. p. 16).

La autora encuentra que este modelo les permite a los estudiantes involucrar un ciclo autoreforzante, es decir, cuando los estudiantes realizan actividades y a su vez construyen conocimiento, lo que permite generar cosas más sofisticadas en su exterior. Esto se vuelve un elemento propicio para alcanzar los objetivos o las competencias sociales, pues la autora reconoce que “a través del construccionismo los estudiantes pueden movilizar sus capacidades conceptuales, actitudinales y procedimentales, y utilizarlas para resolver problemas de su contexto” (Pinto, 2012. p. 14). Esto incentivado por medio de ejercicios en que los estudiantes discuten, dialogan, cuestionan y crean objetos físicos y digitales como posters, mapas conceptuales, videoclips, archivos de audio y presentaciones.

Además, halla que las ciencias sociales resultan más atractivas para las y los estudiantes en cuanto el o la docente no se limita a transmitir contenidos de historia y geografía, sino que, por el contrario, aborda desde una mirada integrada los ámbitos temáticos relacionados al espacio urbano y rural orientados desde las vivencias de las y los estudiantes, y apoyados desde metodologías como observación, participación, entrevistas y salidas de campo.

Finalmente, lo que se puede abstraer del texto es que la enseñanza integrada de las ciencias sociales en esta experiencia ha fortalecido en las y los estudiantes el carácter descriptivo de las diferencias y similitudes entre el espacio urbano y rural, identificando continuidades y cambios entre los mismos. Sin embargo, los hallazgos formativos de la

docente están encaminados al reconocimiento de la mejora en la motivación y actitud que las y los estudiantes tienen sobre las ciencias sociales a partir de un enfoque construccionista.

Otra propuesta que se resalta es "¿Para qué enseñar ciencias sociales? Diversas estrategias didácticas en la enseñanza de la historia y la geografía: una manera de despertar el deseo de conocimiento de forma interdisciplinar" un texto de Castellanos (2012). Escrito en el marco de una serie de documentos presentados por el IDEP (Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico) para presentar rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, a través de los análisis de diferentes experiencias docentes que se han desarrollado desde concepciones interdisciplinares. La visión de interdisciplinariedad que se presenta en el documento está en función de la historia, es decir, se visibiliza la necesidad de comprender procesos económicos, políticos o culturales para el entendimiento de la disciplina histórica.

Castellanos sistematiza una experiencia propia realizada en la localidad cuarta de Bogotá, San Cristóbal Sur, en la que se propone desde una perspectiva interdisciplinar de la historia que las y los estudiantes comprendan que los sujetos y los grupos sociales hacen la historia y participan en procesos que deben estudiarse en sus diferentes facetas investigando desde las distintas disciplinas sociales. Así mismo, presenta una documentación de otras experiencias pedagógicas alternativas para la enseñanza de las ciencias sociales y la historia.

El texto de Castellanos presenta algunas perspectivas alternativas desde salidas pedagógicas que pueden contribuir a pensar interdisciplinariamente procesos en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En estas alternativas las y los estudiantes pueden percibir y registrar aspectos relevantes del entorno "en particular: cómo vive y qué hace la gente; cuáles lugares son emblemáticos o sobresalientes, qué uso se da a los mismos y por qué recibieron determinados nombres; qué lugares son confiables para ellos y cuáles les sirven de punto de encuentro" (p. 50).

Esta autora, en aras de comprender una interdisciplinariedad que tenga como eje central la historia, expone la importancia de construir el conocimiento partiendo de las vivencias de los y las estudiantes en contextos particulares y locales, para alcanzar saberes de carácter global.

Otra de las experiencias a destacar está plasmada en el documento escrito por Acosta y Vera (2017), en este se realiza una pesquisa sobre la relación de la enseñanza de las ciencias sociales y el saber ambiental escolar. La investigación social y la intervención pedagógica se hacen en las instituciones educativas IED Manuelita Sáenz y en el Tecnológico

de Madrid Cundinamarca con grados novenos, decimo y undécimo. Las categorías principales del documento son la enseñanza de las ciencias sociales, el saber ambiental escolar y la interdisciplinariedad.

Según Acosta y Vera la relación de ciencias sociales y saber ambiental se encuentra en el proceso de consolidación conceptual en la escuela, y de allí la necesidad de plantear procesos interdisciplinares para construir un campo de conocimiento teórico-práctico que articule la sociedad y el medio ambiente. Es importante encontrar los sentidos y las nuevas identidades que tiene este campo del conocimiento en los procesos sociales y educativos, debido a las problemáticas ambientales actuales que afectan la vida social de las comunidades educativas.

Se afirma que el saber ambiental es constituido por múltiples disciplinas naturales y sociales, razón por la cual, necesita de investigación interdisciplinar e integración intra área, para ello, Acosta y Vera retoman planteamientos de algunos intelectuales que afirman desde una visión sistemática y del pensamiento holístico que para lograr la reconstitución de una realidad total, se debe aceptar la complejidad desde la integración de diversos campos del conocimiento.

A partir de algunas políticas educativas, la enseñanza de los problemas ambientales en las escuelas del país se aborda vinculando las disciplinas que componen las ciencias sociales, la educación ambiental y proyectos transversales. La inclusión de una dimensión ambiental, siguiendo a Acosta y Vera contribuye a "repensar la visión fragmentada del mundo por una visión integral, compleja y holística que posibilite la salida de la discordia entre el discurso y prácticas" (p.20), en la que se integran las ciencias sociales de manera intra-área y con otros campos del conocimiento, pues el saber ambiental problematiza el conocimiento fragmentado y la racionalidad moderna.

Las autoras luego de examinar los planes de estudio de las instituciones educativas en las que realizan su práctica pedagógica, encuentran que el saber ambiental es un elemento interdisciplinar en la malla curricular de las ciencias sociales. En el ejemplo del Tecnológico de Madrid, la construcción del currículo se orienta a partir de los Lineamientos curriculares de ciencias sociales (MEN, 2002), y por consiguiente, el saber ambiental se encuentra en ejes generadores construidos en la institución como "Se reconoce como miembro fundamental dentro de un estado social de derecho, Apropia los deberes y derechos como ser social, político y ciudadano de un estado" (Acosta y vera, 2017, p. 35) o "población, la escasez y el medio ambiente" (Acosta y vera, 2017, p.37).

Así mismo, hallan que la construcción curricular de las instituciones apuesta por el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo, la capacidad de visibilizar el planeta tierra como espacio en el que se busca el desarrollo económico sostenible para preservar la dignidad humana, o el respeto por la diversidad en medio de la globalización.

Finalmente, una propuesta de implementación de las ciencias sociales integradas se realiza desde los problemas sociales relevantes, es decir,

> Aquellas cuestiones que siendo parte de la realidad cotidiana de los estudiantes, movilizan sentimientos y generan impacto en su ser; no son situaciones hipotéticas que inducen a conceptos o formulaciones teóricas; son problemas reales que se llevan al aula como contenidos a ser aprehendidos bajo los marcos de comprensión de las disciplinas sociales (Ocampo 2021, p. 10).

Esta propuesta, la realizan él y la profesora Ocampo y Valencia (2019) quienes construyen un documento titulado "Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales", recoge algunos postulados y experiencias para pensar la enseñanza integrada a partir de un enfoque basado en problemas sociales relevantes. Sugieren que el propósito de la enseñanza de las ciencias sociales debe ser contribuir a comprender la realidad social desde la construcción de ciudadanía y democracia.

Por consiguiente, el documento presenta los argumentos que sostienen la enseñanza de las ciencias sociales desde problemas sociales relevantes, exponiendo cinco proposiciones teóricas que fundamentan el enfoque según Ocampo y Valencia (2019), a saber, los problemas sociales relevantes posibilitan la integración en la enseñanza de las ciencias sociales; los problemas sociales relevantes requieren para su estudio la movilización de habilidades cognitivas; comprender la complejidad de los fenómenos sociales requiere una mirada interdisciplinar; la enseñanza a través de PSR se relaciona directamente con la comprensión de la realidad social como finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales; y los problemas sociales relevantes, un enfoque propio de la didáctica de las ciencias sociales. Estas cinco proposiciones son las que van a fundamentar la propuesta de Problemas Sociales Relevantes como una perspectiva de integración de las ciencias sociales en la escuela. A su vez, sistematizan una experiencia basada en esta perspectiva realizada en la Institución Educativa José Manuel Restrepo Vélez –JOMAR ubicada en la cabecera municipal de Envigado.

Para Ocampo y Valencia (2019), los problemas sociales relevantes enfatizan en

problemáticas o conflictos instaurados en “cómo las personas se relacionan entre sí o con el entorno. Esta forma de relación social, (…) se basa en intereses diferentes que pueden ser en ocasiones contrapuestos” (p. 62), es decir, los PSR parten de situaciones problemáticas del entorno significativas paras las personas y sus comunidades, y de considerar la realidad social como aspecto primordial del conocimiento en la escuela.

Como hallazgos principales se rescata que, para lograr las finalidades de la enseñanza integrada de las ciencias sociales, es decir, para llegar a comprender la realidad social de manera compleja en los procesos escolares, los problemas sociales relevantes contribuyen a la capacidad de “comunicar sus aprendizajes, complejizar procesos analíticos de los problemas sociales y sentar posiciones” (Ocampo y Valencia, 2019, p. 71). Lo anterior mediante la búsqueda, selección, organización, estructuración e interpretación de forma colectiva de problemas surgidos en las sociedades humanas.

La comprensión de la realidad es “la capacidad de realizar una serie de actividades que requieren un pensamiento complejo que les permita encontrar evidencias, generalizar, aplicar, presentar analogías y representar su conocimiento de una manera nueva” (Ocampo y Valencia, 2018, p.67). Esto se logra según el documento a través del pensamiento crítico y la concepción de problemas sociales como contenidos de la enseñanza de las ciencias sociales. Para alcanzar este propósito, además, se debe enseñar y aprender procesos que tengan que ver con la contrastación e interpretación de fuentes e información.

Finalmente, esta revisión documental posibilita algunas generalizaciones acerca del sentido que ha tenido la integración de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. En primer lugar, lo que se denomina historia y geografía siguen siendo las disciplinas centrales en la enseñanza de las ciencias sociales, incluso postulándose como articuladoras del conocimiento social. En este sentido, los contenidos de estas disciplinas buscan complementarse con los conceptos de otras ciencias sociales, pero siguen en una yuxtaposición dentro de los discursos y las prácticas en el aula.

En segundo lugar, las iniciativas por plantear la enseñanza de las ciencias sociales integradas recurren a metodologías basadas en problemas y en proyectos porque estas permiten trabajar desde diferentes perspectivas y diferentes conceptos un mismo fenómeno, los cuales se comprenden como complejos al necesitar un abordaje interdisciplinar.

En un tercer momento, existen múltiples críticas a la integración de las ciencias sociales en las escuelas, particularmente desde las y los historiadores quienes aseguran el desplazamiento de la historia en las prácticas pedagógicas y solicitan el restablecimiento de

esta perspectiva como central de las ciencias sociales, también, según Vega (2008) la contradicción con la realidad porque se presentan muchos saberes que conlleva a que las y los estudiantes no tengan conocimientos sólidos en ninguno de estos; o la falta de formación docente desde las instituciones de educación superior para asumir el reto de enseñar de manera integrada las ciencias sociales.

En cuarto lugar, se reconoce que las propuestas de unas ciencias sociales integradas en la escuela han tenido un sentido que busca en mayor medida la formación ciudadana e identitaria, apostando por la participación activa y democrática de las y los estudiantes en la sociedad. Sin embargo, en este proyecto se entiende que las ciencias sociales integradas tienen el potencial, al tomar elementos de la interdisciplinariedad, para contribuir con la formación científica de los y las estudiantes, en las que desarrollen habilidades como la observación, la descripción, el análisis, la búsqueda de información y la contrastación de fuentes, así como, la producción de nuevo conocimiento.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO - PEDAGÓGICO

En este capítulo se desarrollan los principales conceptos y categorías que se utilizan a lo largo del proyecto para fundamentar y justificar una enseñanza integrada de las ciencias sociales. De esta manera, en un primer apartado se presentan los postulados epistemológicos que le dan sentido al enfoque. Por lo tanto, se exponen ideas relacionadas a la teoría de la complejidad como manera de explicar los sistemas sociales; las formas de articulación de la ciencia como orientaciones más allá de las disciplinas; la concepción de las ciencias sociales desde una perspectiva interdisciplinar.

Por otro lado, se exhiben los postulados pedagógicos que permiten pensar maneras de integración de las ciencias sociales en la escuela. En primer lugar, la práctica pedagógica como forma de acción y reflexión en el aula, relacionada con el sentido como manera de significar el accionar humano y social; el currículo integrado desde una visión que se fundamenta en la globalidad de la percepción de los y las estudiantes; el sentido de los procesos de formación desde donde se reivindica el conocimiento científico en el colegio; los sentidos de enseñanza y aprendizaje en los que se plasman algunos aportes del modelo didáctico y pedagógico; la discusión sobre la enseñanza integrada de las ciencias sociales o la enseñanza de las ciencias sociales integradas; y las estrategias de la enseñanza integrada de ciencias sociales desde algunas alternativas pedagógicas de enseñanza. Después, los conceptos que articulan la propuesta didáctica, los cuales son, conflicto, violencia, y guerra.

Finalmente, se presentan algunas conclusiones sobre las relaciones que tienen los diferentes conceptos para darle sentido al presente proyecto.

Teoría de la complejidad

Se retoman postulados epistemológicos de la teoría de la complejidad en este proyecto para plantear una alternativa de enseñanza integrada de las ciencias sociales, ya que desde este paradigma es posible relacionar elementos del debate científico social con la enseñanza en la escuela. La complejidad permite en esta perspectiva de la enseñanza de las ciencias sociales, articular una mirada a los fenómenos no determinista, desde la incertidumbre y las interacciones entre los factores del mismo. Así, se reorienta la manera de concebir la enseñanza y los problemas de estudio, en los que se busca un área de ciencias sociales, tomando distancia de las asignaturas de historia, geografía, economía o ciencias políticas.

De acuerdo con esto, la ciencia en su configuración epistemológica ha experimentado una serie de cambios, tensiones y luchas que están replanteando no sólo los fundamentos propios de la ciencia, sino las formas en que la misma debe dar respuestas a los fenómenos sociales y naturales. Las disciplinas y las ciencias modernas se han organizado a partir de corpus teóricos y metodológicos aislados, es decir, se han desarrollado de manera fragmentada parcelando el conocimiento de la realidad, esto debido a que, según Morín (1990) “el conocimiento científico fue concebido durante mucho tiempo, y aún lo es a menudo, como teniendo por misión la de disipar la aparente complejidad de los fenómenos, a fin de revelar el orden simple al que obedecen” (p. 10).

Lo anterior no desconoce la articulación que desde algunas disciplinas se han realizado para estudiar algunos fenómenos y campos de estudio más allá de las disciplinas. No obstante, dichas apuestas se realizan desde diferentes formas de articulación de la ciencia, como puede ser de manera multidisciplinar o bajo el modelo de ciencias auxiliares sin alcanzar una perspectiva interdisciplinar o transdisciplinar. Esta discusión se retoma más adelante en los modos de articulación científica.

Además de esto, la postura disciplinar fue considerada como el único camino para alcanzar el ideal de progreso instalado desde la modernidad, el cual, en un juego de saber-poder, ordenó y clasificó el mundo, así como lo menciona Wallerstein (2005) el método cientificista concibe la ciencia como desinteresada, extra social, descubridora de la verdad y única forma legítima del saber. Wallerstein plantea que el cientificismo se preocupó por

establecer verdades, leyes universales, reducir y simplificar una realidad compleja y cambiante, sin tener en cuenta, que la ciencia se enmarca en panoramas socioculturales que la condicionan y determinan, de manera tal, que se omiten elementos o los distorsiona según intereses subjetivos. En el contexto actual, expone que se busca develar y enfrentar que todas las verdades funcionan en parámetros espacio-temporales. Por tal motivo, se reconoce que la manera de hacer ciencia sin restricciones o sin un sustento ético-político, en función del avance científico desenfrenado, ha alcanzado un punto crítico.

Estos postulados han obligado a replantear las formas de concebir y de hacer ciencia, sobre todo de la mano de problemáticas en las cuales no es posible dar respuestas deterministas o únicas, porque las mismas requieren de una articulación que permita reflexionar sobre la complejidad que estas suscitan. Al mismo tiempo, estas transformaciones sobre el carácter de la ciencia han impactado de forma directa las prácticas educativas, pues estas, se han organizado sobre objetos de enseñanza que no se relacionan en los escenarios escolares. Así, se entiende a partir de los aportes de Morín (1984) que "es imposible conocer las partes sin conocer el todo, de igual modo que conocer el todo sin conocer particularmente las partes" (p. 48), además de incorporar una visión poliocular que abra el canal de comunicación entre especializaciones.

Tales cuestionamientos también están en la discusión del campo de las ciencias sociales, se entiende que la complejidad de los fenómenos se vislumbra en el mundo natural y social. Siguiendo a Morín (1990) la lógica de la complejidad organizada, en vez de enredar la vida social, no descarta el avance científico moderno. Sin embargo, como nueva concepción epistemológica para comprender el mundo social, sus sujetos y relaciones, se fundamentan en la visibilización de los nudos cognitivos producto de la incapacidad para definir de manera simple, para nombrar de manera clara, para poner orden en las ideas. En concordancia, intelectuales de las ciencias sociales como Wallerstein (1996) reconocen que:

> El marco conceptual que ofrecen los sistemas evolutivos complejos desarrollados por las ciencias naturales ofrece a las ciencias sociales un conjunto coherente de ideas que concuerda con visiones que existen desde hace tiempo en las ciencias sociales, particularmente entre los que se resistieron a las formas de análisis nomotético inspiradas por la ciencia de los equilibrios lineales. El análisis científico basado en la dinámica de no-equilibrios, con su énfasis en futuros múltiples, bifurcación y elección, dependencia histórica y, para algunos, incertidumbre intrínseca e inherente, tiene una resonancia positiva con tradiciones importantes de las ciencias sociales

(p.70).

Según Ciurana (2001) la complejidad es un paradigma para pensar el mundo y la sociedad a partir de las interacciones en un tejido de relaciones. Es decir,

> La complejidad parte de la experiencia de los límites que nos aporta no solo la ciencia moderna sino el discurso que Kant efectuó al criticar la razón pura y marcar los límites de esta. Tanto la moderna física cuántica; la astrofísica; la biología, nos remiten a un mundo de procesos no fácilmente determinables, algunos indeterministas; un mundo de procesos en los que la comprensión de estos hace necesaria la entrada heurística de lo aleatorio; de la incertidumbre; de la complejidad conceptual, es decir, de la relacionalidad entre conceptos que deben hacernos comprender una realidad no separada en el sentido de no reducible a "cosas". (p.9)

Entonces, para este autor, la complejidad estudia sistemas dinámicos no lineales, en los que se integran en red diferentes niveles de explicación como el sociológico, económico, histórico, entre otros que la conforman. Así, Ciurana asevera que

> Nosotros hemos inventado la complejidad de forma inconsciente al complejizar las modernas sociedades en todos sus niveles: económico, político, cultural, etc. Hemos inventado la complejidad al crear una sociedad para la que los esquemas de orden, esto es, deterministas y reductores, no nos sirven en el negocio con lo real. No podemos reducir, por ejemplo, la explicación de las guerras a problemas solo económicos. Son también problemas políticos, culturales, religiosos. (p.5)

En ese sentido, se entiende que para Ciurana, la complejidad fenoménica del mundo no puede pensarse desde esquemas simplificadores y deterministas, que conducen a un parcial conocimiento de la realidad. Afirma que, no se trata de crear la incertidumbre, sino de hacerla visible y mostrar la trivialidad mental con la que se ha explicado la naturaleza y la sociedad.

Por su parte, la teoría de la complejidad de Luhmann (citado en Urteaga, 2009) se refiere específicamente a la complejidad de los sistemas sociales y cómo se desarrollan y cambian a lo largo del tiempo. La complejidad se refiere a la capacidad de un sistema para procesar información y enfrentar situaciones cambiantes y desafiantes. Los sistemas sociales son complejos porque están formados por múltiples elementos y relaciones que interactúan entre sí de manera dinámica.

Para Luhmann (citado en Urteaga, 2009), la comunicación es la unidad compleja que permite a los sistemas sociales operar y adaptarse a su entorno. La comunicación se da a

través de la emisión y recepción de información que se transmite desde los medios de comunicación disponibles en cada sistema social. Se entiende que, "los sistemas sociales son autónomos y autorreferenciales, lo que significa que producen sus propias normas y criterios de evaluación, y se diferencian de su entorno a través de la comunicación" (Urteaga, 2009, p.45) Por este motivo, la complejidad de un sistema social se refiere a su capacidad para procesar información y tomar decisiones en función de esta. Cuanto mayor sea la complejidad de un sistema, más difícil será para un observador externo comprender todas sus partes y relaciones.

En definitiva, la teoría de la complejidad contribuye a la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto, resalta lo dinámico, cambiante, desafiante, y no reducible de los fenómenos sociales. Se entiende que, los sistemas sociales son redes de interacción, intercambio de información, equilibrios y desequilibrios que para su enseñanza y aprendizaje requieren de análisis polioculares que presenten diferentes articulaciones entre especialidades.

En este sentido, en el siguiente apartado se exponen las diferentes tentativas que se han desarrollado en las ciencias sociales para articular las disciplinas. Así mismo, se presenta la postura que retoma el presente proyecto para asumir la complejidad en la enseñanza de las ciencias sociales.

Formas de articulación de las ciencias sociales

Este apartado está destinado a realizar un acercamiento a las principales formas de articulación de las ciencias sociales, exponiendo los principales sustentos y justificaciones que se le han otorgado para formalizar conexiones entre las diferentes disciplinas para el estudio y comprensión de los fenómenos. En un primer momento, se rescatan algunas de las razones por las cuales el debate acerca de la articulación ha tenido un mayor protagonismo durante los últimos años. En un segundo momento, se exponen las características que tiene cada una de las formas de articulación, las cuales son: modelos de ciencias auxiliares, multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

Buscar formas de articulación de las ciencias sociales no ha sido preocupación solo de los debates más contemporáneos acerca del estatuto epistemológico de estas ciencias, sin embargo, es durante los últimos años que esta discusión ha cobrado mayor protagonismo, pues según Serna (2008) esto se debe a:

> En primer lugar, de las revisiones al estatuto epistemológico que soportó originalmente las ciencias humanas y sociales, acusado de favorecer toda suerte de

determinismos teóricos y de reduccionismos metodológicos, En segundo lugar, de las críticas que señalan el aislamiento hermético de cada una de estas ciencias y las consecuencias que esto acarreó, entre ellas, la separación abusiva y la simplificación excesiva de los abordajes del mundo social. En tercer lugar, de las propuestas emprendidas desde diversos campos de conocimiento que auspician o defiende la necesidad de concebir construcciones interdisciplinarias y transdisciplinarias de los fenómenos humanos y sociales (p. 13).

Teniendo en cuenta esto, la justificación de articular las diferentes ciencias sociales se presenta como una crítica a las formas fragmentadas del conocimiento social, por lo tanto, también se considera una alternativa para estudiar y reflexionar la sociedad, sin negar el desarrollo que cada disciplina ha consolidado en su devenir teórico, conceptual y metodológico. Además de esto, las críticas desde las cuales se fundamenta la articulación, viene acompañado de un esfuerzo por dar respuestas a fenómenos que son complejos en la vida social y que su estudio, análisis e interpretación requiere de distintas disciplinas.

Es importante reconocer que a pesar que desde un inicio se dieron intentos por intercambiar conceptos, metodologías y teorías dentro de las ciencias sociales, estas no suponían conexiones para dar respuestas conjuntas a los fenómenos sociales, por el contrario, cada disciplina supuso que tenía un objeto, metodologías y representaciones propias, que en algunas ocasiones requería de otras disciplinas para complementarse (Serna, 2008). Estas características hicieron que las ciencias sociales a partir de la certeza metódica- epistémica, y de la adquisición de unos lenguajes propios, se parcelara el objeto de estudio.

Modelo de ciencias auxiliares:

Las formas de articulación desde el modelo de ciencias auxiliares tiene su génesis en el nacimiento de la sociología como ciencia social pues esta recogía los postulados del positivismo, al mismo tiempo que encontró las formas de establecer las certezas epistemológicas y metodológicas para agrupar una serie de saberes dispersos que se debían acoger a los parámetros de la ciencia (Serna, 2008), en el cual Durkheim se reconoce como uno de los principales promotores, “para Durkheim era evidente que cada uno de estos saberes, siendo influido por el pensamiento científico dominante, sería conducido definitivamente a establecerse con criterios sociológicos” (Serna, p. 31).

De esta manera, a partir del acogimiento de los saberes a la ciencia sociológica “se auspició la convicción de que los saberes difusos concernidos con los hechos humanos y sociales se subsumirían en esta ciencia total que los dotaría de estatuto, consistencia y

cientificidad" (Serna, p. 32). Sin embargo, a pesar de las insistencias para que diferentes saberes se acogieran a la perspectiva y construcción de una sociología total, las representaciones de mundo social eran diferentes en cada uno, por lo tanto, encontrar una mirada objetiva presentaba dificultades, también, las diferencias entre las metodologías y los lenguajes en muchos casos diferían una de la otra, por lo que, también las formas empíricas de comprobarlo variaban.

Sin embargo, en la constitución de las disciplinas es importante reconocer que muchas de ellas establecieron certezas epistémicas que las condujo a afirmar el mundo social desde una perspectiva objetiva pero parcelada de la realidad social, y estas escisiones estaban determinadas por tres características que según Serna son:

> En primer lugar, a criterios de temporalidad, que permitieron discriminar al mundo social en términos de objeto diacrónico o sincrónico. En segundo lugar, esta escisión quedo sujeta a criterios de espacialidad, que permitieron discriminar al mundo social en términos de objeto próximo (occidental) o distante (lo no occidental). En tercer lugar, esta escisión se asentó en unos criterios de asociatividad, que permitieron discriminar al mundo social en términos de esferas individuales, interacciones o colectivas. (p. 35).

Por lo tanto, la imagen y el llamado que hacía Durkheim hacia la concreción de una ciencia total, no tomó el rumbo esperado, pues si bien, de parte de las disciplinas había bases comunes, cada una hizo desarrollos autónomos y más especializados, por lo que la articulación de las ciencias sociales se materializó a partir del modelo de ciencias auxiliares, en el cual, se reconoce que las ciencias tienen un objeto, metodologías y un lenguaje propio pero que en algunas circunstancias necesitaba complementarse con otras disciplinas que fueran cercanas (Serna, 2008). Por lo que: "Se trató de un modelo que actuaba sobre principios acumulativos, sobre una lógica aditiva, donde una disciplina, afianzada en su propio conocimiento, buscaba el conocimiento adicional que pudieran ofrecerle otras disciplinas (p. 37).

Modelo multidisciplinar

El contexto del auge del modelo multidisciplinar se enmarca en el periodo entre guerras, debido a que, en el mismo hay una serie de transformaciones en diferentes campos científicos y disciplinares que están relacionados con la concentración de equipos disciplinares, miradas críticas al estatuto científico, sobre todo en el marco del funcionamiento de las comunidades científicas, y por último, nuevos fenómenos sociales

como la masificación urbana y la tecnificación a gran escala, que desafiaron las propuestas para entender el mundo social (Serna, 2008).

El modelo multidisciplinar descansa sobre la idea de que una disciplina que tiene un objeto de estudio identificado y es representada por un lenguaje propio, es susceptible de incorporar o aceptar marcos conceptuales y teóricos de otras disciplinas, no desde una mirada acumulativa como en el modelo de las ciencias auxiliares, sino encontrando conexiones entre las mismas, también es importante reconocer que desde este modelo se afianza la idea de la "disciplina" porque el desarrollo de la multidisciplina, depende de los avances existentes en las mismas, pues como afirma Serna:

> Estas propuestas tuvieron en su base las regiones internas provocadas por la especialización disciplinar, siendo estos las responsables tanto de preservar el objeto específico, como de incorporar los lenguajes procedentes de otras disciplinas conexas o próximas. En este sentido se puede reiterar, (…) que la urgencia por la articulación disciplinar no derivó del estancamiento de las disciplinas, sino de sus mismos procesos de especialización y complejización (p. 45)

En relación con esto, es posible reconocer que la multidisciplina comprende una serie de factores como la certeza epistémica y metodológica que tienen los lenguajes de otras disciplinas para el estudio de un fenómeno. Pero no porque exista dicho intercambio, es posible afirmar que la inter y la multidisciplinariedad son iguales, puesto que como afirma García (2011) las "interacciones entre la totalidad y las partes no pueden ser analizadas fraccionando el sistema en un conjunto de áreas parciales que correspondan al dominio disciplinario de cada uno de los elementos" (p.67). Por lo tanto, se reconoce que así el modelo multidisciplinar sea una forma de articulación de las ciencias, aún persiste en la misma, una fragmentación de la realidad.

Interdisciplinariedad

El contexto en el cual surgen los debates sobre la interdisciplinariedad se desarrollan en el marco de la posguerra, pues "en este periodo se afianzaron las voces que señalaron la parcelación científica y disciplinar como la causa de unos conocimientos encerrados, irreflexivos, distanciados del mundo social, muchas veces cuestionables éticamente o irresponsables políticamente" (Serna, p. 51).

Es precisamente en este periodo en el cual se actualiza el discurso acerca de la cuestión de la unidad del hombre, Serna argumenta que siempre ha existido una visión acerca del hombre en los diferentes momentos históricos, ancladas, por ejemplo, a los discursos

metafísicos, religiosos o filosóficos, sin embargo, posterior a las dos grandes guerras, en medio de la caída de los ideales del progreso, la racionalidad y la moralidad eurocéntrica la visión que toma fuerza acerca de la unidad del hombre empieza a descansar sobre el concepto de diversidad.

> Precisamente, la cuestión de la unidad del hombre se erigió como referencia determinante para convertir la parcelación de las ciencias humanas y sociales, para advertirle a estas que de cualquier forma se debían a un objeto común, que fue fragmentado arbitrariamente entre distintas disciplinas (…) Por lo tanto, mientras las formas anteriores de articular a las ciencias humanas y sociales admitieron la fragmentación del objeto y concentraron sus esfuerzos en conservar la unidad del método, los nuevos llamados abogaron por unas formas de articulación que descansaran en la restitución o la defensa de la unidad de objeto (Serna, p. 52).

A partir de esta vuelta a la unidad de hombre, surgen dos grandes críticas a los procesos disciplinares y multidisciplinares, los cuales, enfocarían sus esfuerzos en debatir las lógicas disciplinares, la primera se denominó como *el blindaje disciplinar,* el cual fue criticado por Braudel quien consideraba que la pertinencia disciplinar había escindido al objeto para reclinarse hacia los lenguajes sobre el objeto, y por Piaget quien hacía fuertes críticas a la certeza epistémica de las disciplinas, pues estas se erigieron sobre los supuestos de que el conocimiento es un reflejo de la realidad, que el sujeto es exterior al objeto y que el conocimiento es comprensible en la relación de objetos y conceptos.(Serna)

La segunda estuvo enfocada en *críticas a las premisas de las disciplinas,* desde estas se debatieron las certezas epistemológicas, las cuales se enfocaron en argumentar que no había una realidad que estuviera dada y fuera susceptible de representar, en relación con esto, al no existir una realidad que pudiera ser representada, la certeza metódica perdía credibilidad, puesto que en los lenguajes representados que se asumían como neutros, imparciales y universales fragmentaban arbitrariamente el conocimiento. (Serna)

En este marco, la interdisciplinariedad va a permitir una mirada holística de los fenómenos, puesto que tiene la potencialidad de articular diferentes disciplinas. Al respecto podemos entender que “La interdisciplina (...) aparece con la pretensión de promover intercambios teóricos entre las ciencias, de integrar y formalizar las homologías estructurales entre diferentes campos del conocimiento y de fundar nuevos objetos científicos” (Leff, 2000. p. 83).

Los nuevos campos de estudio, como los relacionados con géneros, juventudes,

pobreza, o estudios culturales hicieron visible la necesidad de buscar nuevos enfoques teóricos, metodológicos y epistemológicos que permitieran entender o analizar la realidad compleja del mundo social. De tal forma, se concibe que las ciencias sociales tienen la tarea de incorporar enfoques basados en unidades complejas, las cuales son entendidas como aquellas que "no podemos reducir ni el todo a las partes, ni las partes al todo, ni lo uno a lo múltiple, ni lo múltiple a lo uno, sino que es preciso que intentemos concebir juntas, de forma a la vez complementaria y antagonista, las nociones de todo y de parte, de uno y de diverso" (Morín, 2006, p. 128).

La formulación de proyectos interdisciplinares, plantea que, a partir de la relación entre los diferentes especialistas y los aportes desde sus disciplinas se genere esta consolidación; en este punto se asientan las bases para una reformulación de los problemas teóricos (Leff, 2000). Lo que quiere decir que el trabajo interdisciplinario es un aporte significativo a la comprensión de fenómenos complejos o que requieren de visiones globales, esto en función de dejar atrás las respuestas sencillas.

Por lo cual, se puede entender que desde la interdisciplinariedad entran a jugar una serie de explicaciones que fundamentan la integración, sobre todo, como se había mencionado más arriba, con la aparición de problemáticas que requieren de la creación de equipos que den respuestas a su vez articuladas. Al respecto, Tamayo (2011) dice:

> Todo fenómeno existente está circunscrito a una propiedad de la realidad misma, como conjunto; es decir, está condicionado por el hecho de que los fenómenos estén igualmente interconectados entre sí, dando origen a estructuras de fenómenos más amplios y complejos que sus componentes y estas estructuras, a su vez, se interconectan nuevamente presentando como resultado un cuadro interdisciplinario (p. 5).

Transdisciplinariedad

El modelo de la transdisciplinariedad surge en el marco de las críticas de la interdisciplinariedad, pues esta, dentro de las críticas suscitadas, se consideró que no promovía análisis complejos de la realidad social. Por lo que, el modelo de la transdisciplina surge como una alternativa para llenar los vacíos epistemológicos y teóricos que el modelo de la interdisciplina dejaba, de esta manera, como argumenta Serna, la interdisciplina "debe propender una mirada aguda a los fondos que antologizaron nuestros modos de pensamiento, allí donde se escindieron la naturaleza y la sociedad, la sociedad y la cultura, la cultura y la política". (p. 75)

Teniendo en cuenta lo anterior, las formas de articulación desde este modelo, no desconocen los aportes de las perspectivas disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares, pero sí reclaman un encuentro que anteceden a las disciplinas, es decir, aquellos elementos que fueron parcelados y que fueron delimitados como realidades separadas por unas formas particulares del quehacer científico (Serna, 2008), en este sentido, la transdisciplina se define como una articulación de epistemologías que permitan la creación de metalenguajes integradores y dialógicos.

En este sentido, la articulación transdisciplinaria comprende una serie de relaciones que se establecen para "pensar al objeto más allá de los límites a que puede circunscribirlo cualquier discurso sustantivo (disciplinario). No obstante, recomienda usar las categorías y conceptos con carácter abierto" (Massé, 2007, p. 318).

En suma, se puede reflexionar que son diversas las maneras de pensar la articulación de las ciencias. No se dispone en este proyecto una jerarquización de las mismas, sino que se exponen en función de reconocer las distintas necesidades que satisfacen en la investigación. En este proyecto se asume la perspectiva interdisciplinar, pues en esta se integran e intercambian conceptos y metodologías de diferentes disciplinas con el propósito de responder a una problemática específica. No responde a un enfoque multidisciplinar porque se considera que la parcelación del fenómeno estudiado conlleva a una reducción de su complejidad y de las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos que lo componen, tampoco corresponde a un modelo transdisciplinar pues no se busca fusionar una serie de conocimientos de las disciplinas a un marco común generando nuevos objetos de estudio.

Ciencias sociales desde una perspectiva interdisciplinar

Teniendo en cuenta que, en este proyecto se asume para responder a la complejidad de los fenómenos sociales la interdisciplinariedad, es preciso desarrollar una idea de cómo se conciben las ciencias sociales desde esta forma de articulación de las ciencias, pues finalmente, teniendo en cuenta esta discusión se puede establecer el panorama de este campo de estudio.

Presentar qué son las ciencias sociales requiere de buscar las formas de sobre ponerse a conflictos que conciernen directamente a su objeto y noción, pues son múltiples y diferenciadas las construcciones teóricas al respecto. Se puede plantear que las ciencias sociales son un conjunto de disciplinas académicas enfocadas en el estudio de los seres

humanos, sus comportamientos e interacciones en sociedad, o como lo plantea Duverger (1972) son las “ciencias de los fenómenos sociales” (p. 18).

Tienen su origen en “procesos de comprensión e interpretación de los hechos humanos y en procesos de relación y comunicación del hombre con sus semejantes”. (MEN, 1984, p. 9). Así, es posible afirmar que las ciencias sociales tienen una preocupación especial por entender las formas en que se transmite y analiza la información entre sistemas sociales.

A su vez, estas disciplinas utilizan métodos empíricos y teóricos para comprender diversos aspectos de la vida social, como la cultura, la política, la economía, la historia, la antropología, la sociología, entre otras. Al respecto, Dueñas y Zambrano (2016) mencionan que “puede afirmarse entonces que la investigación social es una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría aplicando reglas de procedimiento explícitas” (p.165).

Las ciencias sociales se ocupan de indagar, analizar, explicar y sistematizar los procesos sociales, las instituciones, y las relaciones interpersonales que se dan en los grupos humanos. Buscan responder con metodologías y procesos específicos interrogantes, y resolver problemas que afectan a las personas y las sociedades en contextos particulares. Así, se entiende que

> El concepto mismo de ciencia y de Ciencias Sociales es un producto socio espacial e histórico, en tanto encuentra su significación en las matrices de significación que ha construido la sociedad occidental. Ese punto de partida permite reconocer que la ciencia misma es un campo de fuerzas que tiene cimientos en instituciones sociales (como las universidades, las académicas de ciencias, las políticas, etc.) y en su proceso de constitución de sus procesos, productos y métodos (MEN, 2016, p. 16).

Por consiguiente, se hace evidente que el contexto es una dimensión fundamental, en tanto, “las leyes sociológicas no son ideales ni imperativos; tan sólo son ciertos enunciados acerca de la práctica social que pueden convertirse en ideales o normas para ciertos grupos sociales en ciertas circunstancias” (Bunge, 1959, p. 67). El autor se refiere a las particularidades sociales, culturales, económicas, políticas en las que se producen los fenómenos sociales y el conocimiento sobre los mismos. De allí, la importancia de comprender cómo influyen la producción del conocimiento las condiciones sociales, puesto que como afirma Horkheimer (1972) respecto al científico social “puede creer en una ciencia independiente, «supra social», desligada, o bien en la significación social de su especialidad: esta diferencia de interpretación para nada influye en su quehacer práctico. El científico y su

ciencia están sujetos al aparato social (p. 230).

Por otro lado, existen múltiples perspectivas para el entendimiento social, y como campo académico, el estatuto epistemológico de las ciencias sociales se encuentra en constante tensión y debate. Desde este proyecto, se conciben las ciencias sociales desde una perspectiva interdisciplinar, es decir como un conjunto de disciplinas sociales que se articulan para abordar cuestiones complejas y multifacéticas que involucran a los seres humanos y la sociedad.

Además, desde la interdisciplinariedad en ciencias sociales es posible ofrecer una visión más completa y multidimensional de algunos problemas como el cambio climático y medio ambiente; el conflicto y la violencia; o la desigualdad y la pobreza, que se constituyen en problemas que requieren de distintas miradas académicas para su estudio y entendimiento.

En definitiva, desde esta perspectiva interdisciplinar, es posible recurrir a la teoría de la complejidad para responder a los continuos cambios de los sistemas y fenómenos sociales, así como a la multiplicidad de aspectos que los conforman. Se entiende entonces que

> Estos cambios permanentes implican nuevas visiones que requieren leerse de manera distinta según los contextos; cada momento de la vida humana es resignificado a partir de una serie de variables que terminan haciendo de las sociedades sistemas complejos, lo que aboca a las Ciencias Sociales a moverse dentro de esta lógica de complejidad (MEN, 2016, p 15).

MARCO PEDAGÓGICO:

Este marco pedagógico tiene como propósito establecer relaciones entre la perspectiva epistemológica del proyecto y sus implicaciones en la pedagogía y la didáctica. De esta manera, se plantean algunas preguntas que posibilitan vincular teorías, metodologías y conceptos de las ciencias sociales respecto a la enseñanza de estas en la escuela. Estas preguntas no son respondidas implícitamente a lo largo de este apartado, pero sirven como punto de partida para su construcción. Así, los cuestionamientos específicos que se plantean en este proyecto contribuyen a reflexionar sobre la cuestión pedagógica en la enseñanza integrada de las ciencias sociales pues son resultado de interrogar acerca de:

- ¿Qué impactos tiene la teoría de la complejidad y la interdisciplinariedad en la construcción de propuestas curriculares?
- ¿Cómo se transforman los sentidos pedagógicos en una propuesta de enseñanza integrada de las ciencias sociales?

- ¿Cómo contribuye la teoría de la complejidad a comprender el carácter de la escuela?
- ¿Cuáles son los sentidos de los procesos de formación cuando se asume una perspectiva interdisciplinar y desde el paradigma de la complejidad?
- ¿Qué estrategias pedagógicas y didácticas se pueden desarrollar para contribuir a la enseñanza integrada de las ciencias sociales?
- ¿Qué fenómenos sociales complejos pueden contribuir a la enseñanza integrada de las ciencias sociales?

Currículo integrado: una respuesta a la teoría de la complejidad y la interdisciplinariedad en la escuela

En la educación, existen diferentes apuestas por realizar trabajo interdisciplinario con el objetivo de responder a las problemáticas complejas expuestas por Morín (1984). Los postulados del currículo integrado planteado por profesores como Torres (1994), que se fundamenta en la psicología cognitiva, ha hecho importantes aportes al identificar la forma en que los y las estudiantes generan aprendizajes:

> El carácter global de la percepción infantil de la realidad condiciona su desarrollo. Las niñas y niños no captan inicialmente las cosas por sus detalles y partes aisladas (que irían uniendo unas a otras hasta obtener una imagen de un objeto), sino, por el contrario, por su globalidad. Posteriormente, una labor de análisis servirá para comprender y matizar mejor esa totalidad, totalidad "interesante" y significativa. (Torres, 1994, p. 38).

Desde la perspectiva de Torres (1994), es posible construir un currículo globalizado e integrado en el que se agrupan una serie de prácticas, conceptos y metodologías que van a superar la fragmentación de la realidad. Esta manera de concebir el currículo, según Torres (1994), se hace desde una perspectiva multidimensional porque las respuestas no se pueden realizar a partir de una sola disciplina, requieren de un desarrollo conceptual amplio y complejo capaz de dar posibles respuestas a la problematización de la vida social.

De acuerdo con lo anterior, el currículo integrado con enfoque interdisciplinar, requiere de educadores que se atrevan a articular los marcos conceptuales y las diferentes lecturas que se originan con las problemáticas. Es así, que la interdisciplinariedad, en la línea de lo expuesto, se plantea entonces como un "punto de encuentro en el que las diferentes piezas realmente interactúen, creando, así, conexiones de sentido entre las partes, permitiendo

diálogos e intercambios durante la planificación de una experiencia de enseñanza-aprendizaje" (Van Der Linde, citado en Agudelo, Caicedo y Páez, 2021, p. 10). Entonces, se puede comprender el currículo integrado como la posibilidad de quebrar los paradigmas articulando distintos campos de conocimiento en un currículo con una posición concreta y consecuente.

Adicionalmente, Flores (2009) plantea una caracterización sobre el desarrollo de un currículo integrado. Así, propone que debe contar con componentes estrechamente relacionados, haciendo referencia a que, en primer lugar, los problemas, objetivos, actividades, evaluación y demás componentes del currículo deben tener un nivel alto de correspondencia y coherencia. En segundo lugar, plantea que debe contar con una visión integradora, en tanto, promueve un aprendizaje global al conectar las experiencias de los estudiantes con los contenidos, entendidos como problemas o fenómenos de estudio, y la realidad social. En tercer lugar, reconoce y acepta la diversidad, en relación a los diferentes ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes, sus capacidades, motivaciones e intereses. Lo anterior, teniendo en cuenta que, según la autora el currículo integrado se basa en una estructura académica vinculada con la realidad social, cultural y ambiental, que integra los conocimientos con una visión global, apoyada en la investigación y coinvestigación en las aulas.

Siguiendo a Flores, las maneras de organizar el currículo integrado pueden llevarse a cabo desde, integración correlacionando diversas disciplinas; integración en torno a la cotidianidad de los y las estudiantes; en relación a proyectos; integración a través de conceptos, teorías y metodologías de diferentes áreas del conocimiento; integración en torno a periodos históricos y espacios geográficos, integración sobre la base de instituciones y colectivos humanos; o integración desde el descubrimiento.

En definitiva, este proyecto recoge la manera de integración curricular a través de proyectos. Pues se considera que, en estos se realiza, por un lado, un desafío cognitivo que lleva a pensar problemas de la cotidianidad, estudiarlos y presentar posibles soluciones a los mismos. Por otro lado, un reto coinvestigativo en el que las y los estudiantes adquieren un rol activo en su proceso de formación, en tanto, realizan procesos específicos de investigación social, desde la articulación de conceptos, metodologías y preguntas de distintas disciplinas sociales.

En este sentido, las implicaciones de la teoría de la complejidad y los postulados de la interdisciplinariedad en la escuela, suscitan una serie de cambios de organización curricular,

pues la selección de los contenidos de enseñanza retoma una estructura que permite articular diferentes desarrollos teóricos de distintas disciplinas involucrando miradas globales de los fenómenos sociales.

Práctica pedagógica y docente en la integración curricular

Concebir la práctica pedagógica desde una perspectiva integrada genera transformaciones en el quehacer docente en las aulas. Puesto que, implica reconocer la escuela como un escenario complejo en el que se desarrollan fenómenos multidimensionales en los que los diferentes elementos que los componen se encuentran en constante interacción. De esta forma, se propone reflexionar algunos postulados sobre la práctica pedagógica y docente, con el objetivo de encontrar los que pueden relacionarse con las dinámicas de la complejidad.

Se reconoce la práctica pedagógica como un escenario de reflexión que implica asumir que la misma constituye la identidad del maestro, pues es a partir del rol que este concibe de sí mismo dentro de la sociedad, que asume los objetivos y los enfoques que fundamentan su práctica. Por lo cual, en este proyecto se establece un vínculo entre la perspectiva de la complejidad e interdisciplinariedad y la concepción crítica- emancipadora, pues al buscar los sentidos que se les otorgan a las ciencias sociales, pero al mismo tiempo, buscar nuevos sentidos en la escuela, se genera una relación de acción y reflexión encaminada a la transformación de las prácticas a partir de incorporar en las aulas el dinamismo de las problemáticas sociales.

En este sentido, la práctica es un escenario de confrontación en el que se producen múltiples acciones que se manifiestan en el quehacer de los docentes, por lo que, es un lugar en el que existen diferentes facetas, que sobrepasan lo netamente académico y por ende, es complejo, pues se entiende que en el aula y en la escuela hay procesos que afectan la cotidianidad del docente porque está ligado a relaciones de poder, burocráticas, institucionales que trascienden el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que se concibe como práctica docente. En consecuencia, según Baquero y Villa (2013), la práctica no solo es:

> Un lugar de estabilización de imaginarios y representaciones sino de rupturas, desencuentros y tensiones que son necesarias para la emergencia. Es decir que la práctica es un escenario de tensión-relación, desencuentros-encuentros, desfallecimiento-animación, imposibilidad-creatividad como ingredientes que animan la acción y posibilitan el actuar (p. 156).

Una perspectiva crítica, requiere de procesos de investigación constantes, porque a partir del rol que adquiere el maestro es necesaria la construcción y transformación de sus prácticas, y estas solo se alcanzan con una constante revisión de las múltiples relaciones que se establecen en el aula, por eso, "la práctica se concibe como proceso centrado en la investigación educativa, desde un espacio donde se reconoce al docente con capacidad de interrogarse a sí mismo, de cuestionarse con otros para encontrar nuevos interrogantes" (Moreno, 2002, p. 2).

Al asumir la postura crítica, en busca de constituir nuevos sentidos del proceso educativo, las motivaciones y la identidad del maestro se consolidan en su propio hacer, pues la praxis y la investigación se vuelven el escenario propicio para afirmar su rol en dos dimensiones, la primera que tiene que ver con la visión que tiene de sí mismo en la sociedad; y la segunda, con el rol que le asigna la sociedad, y sobre todo, las concepciones sobre el valor que tiene el maestro para esta, pues en últimas "la práctica pedagógica, es el escenario perfecto en el cual confluye el saber disciplinar del profesor, sus estrategias didácticas, las relaciones de poder en las interacciones con los distintos actores educativos y el querer o ideales que enmarcan su labor" (Burgos y Cifuentes, 2015. P. 119).

En ese sentido, una perspectiva crítica y emancipadora de las prácticas pedagógicas permite asumir la complejidad de los fenómenos sociales y educativos. Por tal motivo, se entiende que desde esta concepción se pueden incorporar en las escuelas problemáticas relacionadas a la realidad de las y los estudiantes, y que resultan transversales a las distintas disciplinas sociales sin tener cabida en perspectivas desde asignaturas. Concebir en este proyecto una propuesta de la práctica pedagógica desde el enfoque crítico-emancipatorio, es una apuesta por el sentido que tiene la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela.

Sentido de la práctica pedagógica

En consecuencia, el sentido es un concepto fundamental en las ciencias sociales que se refiere a la forma en que los individuos interpretan y otorgan significado a su entorno y a sus propias acciones. El sentido se construye a través de la interacción social y la comunicación, y está influenciado por el contexto cultural, histórico y social. Es importante para comprender cómo los individuos construyen su realidad y cómo esto influye en la vida social y en la construcción de instituciones y estructuras sociales, así como para entender los conflictos y tensiones sociales. Son múltiples los desarrollos teóricos que ha tenido el sentido en las ciencias sociales. En este proyecto, se retoman postulados de la acción social de Weber

y la teoría de la estructuración de Giddens

Según Weber (1922) el sentido es lo que da significado a la acción social y lo que permite a los individuos actuar de acuerdo con sus propias creencias y valores. Así, expone que “la acción social con sentido es una acción que los actores consideran significativa y que tiene un propósito o una finalidad para ellos" (Weber, 1922, p. 8). Entonces, el sentido se refiere a la comprensión que los individuos tienen de lo que están haciendo y por qué lo están haciendo. Así, la práctica pedagógica adquiere sentido, en tanto, se establecen las finalidades que tiene el proceso educativo, que está relacionado con una apuesta crítica de lo que es y debería ser la educación en la escuela.

En relación a esto, según Giddens (2014), el sentido es importante para la teoría de la estructuración porque permite entender la relación entre la estructura y la agencia en la sociedad. El sentido posibilita a las personas actuar como agentes sociales, pero al mismo tiempo, está influenciado por las estructuras sociales que limitan y habilitan la acción. Así, las estructuras sociales “enfrentan al individuo con un conjunto de circunstancias que limitan las opciones de acción de que dispone” (p. 206).

De acuerdo con lo anterior, Giddens (2014) argumenta que el sentido se construye socialmente y se transmite a través de la interacción social. Las personas aprenden a dar sentido a su mundo social a través de las normas, valores y símbolos que se comparten en una sociedad particular. Sin embargo, el sentido no es algo fijo o estático, sino que se modifica y cambia a lo largo del tiempo a medida que cambian las circunstancias sociales y culturales.

En definitiva, estos postulados para entender las diferentes construcciones teóricas sobre el sentido, dan luces sobre cómo se entiende el sentido de la práctica pedagógica en este proyecto. Este remite a pensar en las diferentes finalidades y significaciones que los y las docentes construyen de sus acciones, en medio de posibilidades, limitaciones y dificultades que se encuentran en los marcos sociales.

Sentido de los procesos de formación

Delimitar un sentido de los procesos de formación permite darle coherencia al enfoque teórico- investigativo, al enfoque pedagógico, pero también se manifiesta como una posición ética y política que busca posicionar a las ciencias sociales de otros modos en la escuela.

Teniendo en cuenta lo anterior, el sentido que adquiere el proceso de formación está enfocado en tres aspectos fundamentales. Primero, la pertinencia de innovar

pedagógicamente la enseñanza de las ciencias sociales a partir de la interdisciplinariedad, pues esta permite que, a partir de las relaciones que se establecen entre las disciplinas, los y las estudiantes pueden alcanzar un conocimiento social más amplio. Segundo, la importancia de la formación científica en la escuela, porque esta permite alejar a las ciencias sociales de la especulación, además de posibilitar a los y las estudiantes herramientas que les permitan comprender y transformar la sociedad. Tercero, el reconocimiento de los aportes teóricos, metodológicos y conceptuales que permiten la investigación y coinvestigación en el aula.

En primera medida, Silva (citado en Sánchez 2013) afirma que el proyecto de integración de las ciencias sociales escolares en Colombia ha fracasado, lo que no quiere decir que no sea posible, indicando la pertinencia de la innovación interdisciplinar pedagógica en el aula y en los currículos al tener en cuenta las relaciones que existen entre diferentes campos de conocimiento que pueden complementarse para facilitar el desarrollo personal y social de los y las estudiantes. Por su parte, Tonda (2001) plantea:

> La necesidad de afrontar el estudio del hecho social desde un enfoque interdisciplinar, desde la colaboración conjunta de las diversas disciplinas sociales; solo así nos aproximaremos al conocimiento integral de la realidad en lugar de obtener visiones parciales de la mismas (p. 38).

En segunda medida, la formación científica permite que los y las estudiantes adquieran nociones y habilidades básicas del conocimiento científico social como describir, identificar, analizar, interpretar y transformar la realidad. En este sentido, se parte de la idea de que la formación debe contemplar una serie de conocimientos, cuerpos conceptuales, teóricos y metodológicos que se han acumulado en este campo de pensamiento para interpretar los fenómenos sociales. Los teóricos han desarrollado una serie de lenguajes que han situado a la sociedad como su objeto de estudio, por lo tanto, las habilidades científicas son elementos primordiales pues no es posible desligar las disciplinas de las formas discursivas que han desarrollado.

> De este modo, la adquisición de habilidades que se relacionan con la lectura y la escritura se debería promover en el contexto formal del aula de ciencias, incorporando el lenguaje de la ciencia como una herramienta fundamental y permitiendo al estudiante clasificar, explicar y relatar las investigaciones que son la base para adquirir una perspectiva científica del mundo (Rudolph, Maturano, Soliveres, & Perinez, 2016, Pp. 544-545).

Además, la formación científica está ligada a las formas de cuestionar e interrogar la realidad,

pues según Bachelard (1948)

> En la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que indica el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico (p, 16).

Esto indica que la formación de los y las estudiantes debe estar interpelada contantemente por la reflexión de lo que consideran verdadero, por las formas de relacionarse, por las formas de concebir su cotidianidad, sus representaciones y sus experiencias, reconociendo que las ciencias sociales están presentes en su vida diaria. Por consiguiente, el sentido de los procesos de formación de los y las estudiantes en este proyecto es la apertura hacia un espíritu científico.

Por esta razón, crear las condiciones de posibilidad para que en la formación de los y las estudiantes se apropien habilidades científicas son idóneas para fomentar reflexiones acerca de la sociedad en la que viven, pues "El conocimiento científico de la realidad social es posible cuando aplicamos el método científico, cuando planteamos problemas de la vida social, anticipamos soluciones y las contrastamos con la realidad mediante la observación, clasificación, análisis y explicación de los fenómenos sociales" (Tonda, 2001. p. 27).

En tercera medida, la integración tiene sentido debido a que en la escuela no se ha generado una manera de articular teorías, conceptos y metodologías que expliquen de manera amplia los fenómenos que afectan la vida social de las y los estudiantes. Esto implica reconocer la importancia de los aportes de la investigación y coinvestigación, partiendo de las necesidades e intereses de los y las estudiantes. "En este sentido, si el docente impulsa la investigación en el aula de forma adecuada, su acción estará encaminada a formar futuros investigadores que darán respuesta a los diversos problemas que se les pueda presentar" (Matos y Pasek, 2008, p, 35).

En este proyecto se retoman elementos que contribuyen a la coinvestigación en el aula, a partir de problemas sociales relevantes, y el aprendizaje basado en problemas y en proyectos, porque involucran a las y los estudiantes en una posición activa de su formación. Lo cual, permite relacionarlo con la apuesta por reivindicar el carácter científico de las ciencias sociales en la escuela, pues es desde estos elementos que es posible formar investigadores e investigadoras.

En conclusión, este proyecto tiene como sentido de los procesos de formación la comprensión de los fenómenos sociales de manera compleja, a partir de habilidades

científicas que son desarrolladas por las y los estudiantes en procesos coinvestigativos en el aula.

Por consiguiente, esta propuesta plantea una modificación en las relaciones que se establecen en las aulas escolares tradicionales, posicionando como centro del proceso educativo a los y las estudiantes, sus vivencias, sus características, sus visiones, sus problemas para que esas experiencias se relacionen con lo que se estudia de los contextos locales, nacionales y globales a través del espíritu científico. Por su parte, el rol del docente está encaminado a guiar el proceso educativo promoviendo un conflicto cognitivo en sus clases, pues este es el que permite que los educandos adquieran habilidades de pensamiento, generen nuevos conocimientos y se transformen a sí mismos y a la realidad.

Enseñanza integrada de las ciencias sociales o enseñanza de ciencias sociales integradas

Para determinar el sentido que tiene la integración de las ciencias sociales en la escuela, es necesario identificar lo que se entiende cuando se implementa esta perspectiva. Por tal motivo, en este apartado se desarrollan las precisiones conceptuales para explicar la concepción planteada en el proyecto sobre lo que es la integración de las ciencias sociales en la escuela.

Se ha evidenciado que existen dos perspectivas principales que parecen responder a lo mismo, pero en su sentido son diferentes, como afirma Rodríguez (2000) “no se tiene un concepto claro del significado, estrategias y obtención de la integración” (p.24), por lo tanto, se pretende dar un aporte a la discusión que posibilite una distinción entre las dos. En primer lugar, se desarrolla la idea de enseñanza integrada de las ciencias sociales que está direccionada a una integración de metodologías, conceptos y teorías de diferentes disciplinas para estudiar una problemática del mundo social. En segundo lugar, se desarrolla la idea de enseñanza de las ciencias sociales integradas, lo cual corresponde a estudiar las maneras de articulación, desde una mirada epistemológica y teórica. Finalmente se precisa cuál es la postura recogida en el proyecto.

Enseñanza integrada de las ciencias sociales

Para delimitar el sentido de la enseñanza integrada de las ciencias sociales es importante distinguir que esta refiere a una perspectiva pedagógica que utiliza “métodos que reúnen varias disciplinas como: estudiar geografía, historia, cívica, biología, matemáticas y español por medio de centros de interés, método integrado de unidades didácticas, métodos de proyectos, panel integrado” (Rodríguez, 2000, p.25). Entonces, se afirma que la

integración surge de la capacidad de hallar objetos de estudio o fenómenos que impliquen el análisis multifacético tomando elementos de distintas disciplinas.

De esta manera, uno de los elementos fundamentales para desarrollar este proceso está ligado a las metodologías problémicas, que buscan la identificación, análisis, comprensión y la resolución de dificultades de la cotidianidad. A su vez, las preguntas generadoras son elementos primordiales pues las mismas deben permitir articular diferentes conceptos y teorías. Por consiguiente, desde esta perspectiva se busca que las y los estudiantes entiendan sus realidades interrogándolas desde las ciencias sociales, Puesto que, "la integración permite construir conocimientos que impliquen análisis, comprensión, comparación, razonamiento crítico, lo que se obtiene en forma más lenta en currículos basados en asignaturas separadas". (Rodríguez, 2000, p. 24)

Por otro lado, se puede identificar que una de las desventajas que tiene esta perspectiva tiene que ver con que los y las estudiantes no encuentran el sentido de la integración, ni comprenden las formas de la articulación de las ciencias, puesto que el docente se encarga en mayor medida de organizar, planificar y concebir la integración, según Rodríguez:

> La integración que ha de ofrecerse desde una visión interdisciplinaria de sus objetos de estudio, a partir del establecimiento de ámbitos conceptuales amplios que den paso a diversos contenidos posibles y a estrategias didácticas integradoras, donde el método problémico desempeña un papel fundamental. (p.15)

En la anterior cita se puede identificar que la integración es dada, por medio de los problemas y las preguntas escogidas por el o la docente, a las y los estudiantes de manera natural. Por lo que, se les aparta de concebir la integración de las ciencias sociales y la construcción de la interdisciplinariedad. Esta omisión epistemológica se puede comprender teniendo en cuenta las etapas cognitivas de las y los estudiantes, entendiendo que como lo menciona Rodríguez

> Los niños en educación básica, tanto primaria como secundaria, son sujetos de una educación integral; no se tiene como objetivo general formar especialistas en ninguna de las disciplinas que conforman las diversas áreas del conocimiento. (p. 23)

Enseñanza de ciencias sociales integradas

Por su parte, la enseñanza de ciencias sociales integradas está relacionada con ofrecer a las y los estudiantes los debates y discusiones específicas de las diferentes disciplinas sociales, así como de las maneras de articulación de estas. Al respecto, menciona Serna

(2008) que “la profundidad disciplinar es un requisito indispensable para las iniciativas orientadas a la necesaria tarea de articular a las distintas ciencias humanas y sociales” (p. 14). Esto implica que las y los estudiantes adquieran en primera medida, elementos epistemológicos de cada una de las disciplinas, para en segunda medida, entender las diferentes maneras de integrar las ciencias sociales.

Esto permite que las y los estudiantes tengan una fundamentación conceptual, teórico, metodológico de las ciencias sociales. Puesto que, así pueden reconocer las formas de consolidación de las disciplinas, de sus objetos de estudio, sus transformaciones y tensiones más relevantes.

Sin embargo, se puede encontrar como desfavorable para este proceso, primero, los tiempos y espacios escolares, ya que se requiere de una intensidad horaria elevada para discutir el estatuto epistemológico de las ciencias sociales. Segundo, los desarrollos cognitivos de las y los estudiantes, puesto que, aprender corpus teóricos científicos precisa de niveles de abstracción altos y procesos comunicativos amplios, lo cual, en el escenario educativo colombiano son alcances de procesos posgraduales.

Con este acercamiento a la discusión en la nominación a la integración de las ciencias sociales, se busca diferenciar dos procesos que cotidianamente se conciben como lo mismo. En este proyecto, se entiende que la enseñanza integrada de las ciencias sociales puede estar en mayor relación a la formación escolar básica y media, mientras que la enseñanza de ciencias sociales integradas tiene mayor posibilidad en escenarios de educación superior.

Por esta razón, en este proyecto se asume la perspectiva de enseñanza integrada de las ciencias sociales para realizar un acercamiento al conocimiento científico social de las y los estudiantes de básica y media. Se trabaja por medio de conceptos, preguntas y ejes problémicos que pueden evidenciarse en la realidad de las y los estudiantes, y que, a su vez, los y las vinculan con el saber específico de la ciencia.

Estrategias de la enseñanza integrada en ciencias sociales

Por consiguiente, se comprende que la enseñanza integrada de las ciencias sociales trabaja principalmente con problemáticas y fenómenos sociales complejos que afectan la vida de las y los estudiantes. Por esta razón, en este proyecto se recogen postulados del aprendizaje basado en proyectos/problemas (ABP), el cual busca orientar el proceso educativo a partir de la presentación, identificación, búsqueda de información y resolución de problemáticas específicas. También, se retoman algunos postulados de Problemas Sociales

Relevantes (PSR) que buscan incorporar en las aulas escolares, a modo de contenidos escolares, problemáticas sociales que se pueden evidenciar de manera global, nacional y local.

De esta manera, se desarrollan habilidades coinvestigativas que les permiten trascender las perspectivas memorísticas y acumulativas de información, que resultan poco motivadoras y poco significativas para estudiantes y docentes. Tiene como propósito comprender la necesidad de identificar, analizar, construir y buscar solución a los problemas de la realidad.

Para llevar a cabo los planteamientos del ABP se deben tener en cuenta los siguientes momentos según Córdoba (2010), que son: la fase de diagnóstico, construcción de la propuesta de proyecto, presentación de un anteproyecto, ejecución y evaluación del proyecto. Por tal motivo, a partir de este enfoque es posible desarrollar algunas habilidades y actitudes del pensamiento científico a través de la investigación escolar como: buscar información, redactar preguntas para una entrevista, coleccionar refranes, recoger datos de documentos escritos, hacer mediciones y cálculos, construir una maqueta, elaborar un diario mural, construir un cuestionario con preguntas realizadas por los niños, confeccionar un periódico, etc. Todo dependerá de los objetivos trazados.

De acuerdo con lo anterior, es evidente que la necesidad de preguntar surge en todo el proceso desde el enfoque de APB, pero también lo es, en cuanto las preguntas son en sí mismas la esencia del conocimiento científico como lo manifiesta Bachelard (1948). Por lo cual, se entiende que el conocimiento es un proceso que se debe hacer y alcanzar a través del diálogo e intercambio de saberes.

Desde una perspectiva de ABP el maestro “no es responsable de entregar información, sino que dirige y guía al alumno en su búsqueda, brindando oportunidades para desarrollar habilidades de aprendizaje y pensamiento de orden superior, contribuyendo así a la formación de estudiantes autónomos” (Morales, 2018, p. 93). Teniendo en cuenta el postulado de la autora, la enseñanza está centrada en el estudiante y este, a partir de la investigación va estableciendo las rutas que son necesarias para solventar los problemas encontrados, por su parte, los contenidos están ligados a los elementos teóricos, metodológicos y conceptuales que finalmente permiten comprender y resolver las problemáticas.

Igualmente, el presente proyecto toma como ejes articuladores los Problemas sociales relevantes (PSR), debido a que para Ocampo y Valencia (2019), estos enfatizan en

problemáticas o conflictos instaurados en “cómo las personas se relacionan entre sí o con el entorno. Esta forma de relación social, (…) se basa en intereses diferentes que pueden ser en ocasiones contrapuestos” (p. 62), es decir, los PSR parten de situaciones problemáticas del entorno significativas para las personas y sus comunidades, y de considerar la realidad social como aspecto primordial del conocimiento en la escuela.

En síntesis, se reconoce que los postulados del ABP y los PSR son consecuentes, por lo que, la presente propuesta pedagógica los articula tomando los problemas sociales relevantes como contenidos y proyectos de aprendizaje coinvestigativo en el aula, de la mano con el intercambio de saber y conocimiento entre estudiantes y docentes. También, se reconoce que a partir de estas propuestas es posible establecer relaciones entre las formas de enseñar como un proceso cultural mediado por los roles que tiene cada actor dentro del proceso educativo, y al mismo tiempo, entre las concepciones de aprendizaje, que buscan que los y las estudiantes desplieguen una serie de capacidades que les permitan comprender el mundo para transformarlo.

El estudio del conflicto armado colombiano una propuesta de ABP

Teniendo en cuenta que, en este proyecto se trabaja por medio de ABP y PSR se propone como problemática a estudiar el Conflicto armado colombiano. Porque en primera medida, es un fenómeno que afecta la vida de los y las estudiantes, así como su entorno, debido a que, este ha establecido formas de percibir el territorio, de vivir en él, de las formas de relacionamiento de la población. En segundo lugar, es un fenómeno que tiene afectaciones a nivel global, nacional y local con dinámicas diversas entre las tres escalas. En tercer lugar, el conflicto armado es un fenómeno complejo que requiere de estudios interdisciplinares, puesto que, tiene incidencias sociales, culturales, políticas, económicas, históricas, geográficas, entre otras. Que por sí solas, no pueden dar una explicación completa del mismo. Por consiguiente, se desarrollan los conceptos esenciales que fundamentan la propuesta pedagógica, los cuales son: Conflicto, Violencia y Guerra.

Conflicto

El conflicto como elemento natural en la sociedad surge de los desequilibrios en las relaciones humanas, sean estas sociales, económicas o de poder, pero que puede tramitarse de diferentes formas según su nivel. Este puede ser a nivel micro, desarrollándose en la familia, la escuela o la comunidad; a nivel meso, que tiene escenario en o local, lo territorial y o regional; y conflictos de nivel macro, presentes en escalas nacionales e internacionales, y

estos a su vez están interrelacionados y son correspondientes unos a otros (Fisher 2000).

Los conflictos pueden ser personales, interpersonales o colectivos, de los que en mayor medida surgen por un desequilibrio de poder, sin embargo, el conflicto no corresponde a la violencia, esta es solo una forma de tramitar el conflicto. Este está compuesto a su vez por tres momentos, la contradicción, que es lo que produce el conflicto, las actitudes o supuestos, que son las formas de percibir al otro, y el comportamiento, que es la expresión de los supuestos y se pueden manifestar de forma violenta o como concertación (García, 2011).

El conflicto entonces se convierte en una fuerza social que tiene un potencial constructivo al igual que destructivo (Galtung 1998). Por ello, su resolución es una invitación a una búsqueda de no violencia y salidas pacíficas en búsqueda de la paz. Esta última implica más que la ausencia de guerra o violencia. Tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, físicas, emocionales y espirituales; y con el desarrollo de habilidades para la resolución y transformación de conflictos en situaciones de comunicación e intercambio de ideas y experiencias.

Conflicto armado colombiano

Para precisar una concepción acerca de lo que se denomina conflicto armado colombiano, es necesario hacer una distinción entre los distintos momentos de violencia que ha tenido la historia de Colombia, por tal razón, este proyecto se acoge a la periodización que hace Gutiérrez Sanín (2015) quien comprende dos oleadas de violencia que tiene relación entre sí, pero que tienen ciertas particularidades. La primera oleada la reconoce como La Violencia, la cual, tiene sus inicios en los años 40´s y finaliza en los primeros años de os 60´s. El segundo, es el periodo que Sanín denomina guerra Contrainsurgente, que comienza donde termina el periodo de La Violencia y se extiende hasta nuestros días.

La guerra contrainsurgente o conflicto armado colombiano, según Sanín consta de dos momentos que son, *El Origen*, el cual está relacionada a la aparición de guerrillas de inspiración marxista en la década de 1960 y que luchan en el marco de la desigualdad agraria, los cierres políticos y la provisión privada de la seguridad. *La persistencia*, en esta Sanín se cuestiona:

> ¿Por qué hemos tenido una guerra tan larga? (…) Hay otra pregunta engañosamente simple que se relaciona con la anterior: ¿por qué se dio la guerra en la forma en que se dio? ¿Por qué, por ejemplo, no socavó a la democracia (de hecho, contemplamos una espectacular apertura en 1991), pero en cambio se apoyó tan masivamente en la provisión privada de coerción y seguridad? (p. 15).

Sanín se plantea algunas respuestas a las preguntas, pero sin afirmar que estas son definitivas, por lo tanto argumenta que, los factores de la persistencia de la guerra colombiana, los cuales son: El narcotráfico, los repertorios de violencia contra los civiles usados por la guerrilla[3], la continuidad en la provisión privada de la seguridad y la evolución del sistema político. Finamente, Sanín concluye que

> Como lo ilustra tan elocuentemente el proceso de paz en curso, hay puertas de salida. Que las soluciones a los problemas acumulados a lo largo de estos años sean complejas y de difícil implementación no debe descaminar a nadie de su propósito pacifista. (p. 42)

Violencia

La violencia es entendida como el fracaso en la transformación de conflictos y otras veces vista como oportunidad. Se debe tener en cuenta que existe conflicto sin violencia y violencia sin conflicto. Esta puede ser directa (física, verbal o psicológica), estructural (en los sistemas) y cultural (manera de legitimar la violencia), y a la vez ha de existir como lo denomina Galtung (1998) las 3R reconstrucción, reconciliación y resolución, porque la violencia genera traumas y la manera de superarlo es posibilitando la construcción o reconstrucción mediante en la empatía, la no-violencia, y la creatividad.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) la define como "el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones" (p. 5).

Igualmente, se puede hablar de una aproximación de la violencia que se basa en el poder y la comunicación (Fisas, 2002), un ejemplo de ello puede ser el empleo de la violencia para el conquiste o defensa de un territorio, para imponer una ideología o una religión, para ganar dinero, para obtener poder o prestigio, también como castigo o reprimenda a quienes violan las leyes. Se ejerce en el relacionamiento entre personas, para poner límites o para transgredirlos; la llevamos a cabo de forma activa o desde el mutismo y la indiferencia absoluta.

Según Bonilla (2008) la violencia se puede analizar en términos de todos aquellos aspectos internos y externos que se conectan a ella y la detonan como el dolor, el rechazo, el

---

[3] Desde otras perspectivas como las del CNMH en el informe ¡*Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad (2013)*, se plantea la categoría de "Dimensiones y Modalidades de Violencia", para referirse las diversas manifestaciones de violencia contra los civiles.

trauma, la incomprensión para razonar, la necesidad de poder, la desesperanza, el miedo, la incapacidad de expresión y por ende la falta de recursos para transformarla.

Guerra

Pensar y reconocer la guerra como una manifestación constante es imprescindible, la guerra ha estado presente en todos los momentos históricos, en diferentes espacios geográficos y sus razones han sido múltiples, así como las formas de llevarla a cabo. Desde esta perspectiva, se recogen los postulados que desarrolla Foucault (1992) reconociendo que la guerra se vislumbra en la relación que se establece entre el poder, la política y el derecho.

Para este autor, la concepción del poder se reconoce como una acción y se caracteriza porque no es un elemento que se posee, sino que se ejerce, y su propósito estaría orientado a reprimir, a disciplinar, a controlar y a garantizar obediencia y sumisión. Por esta razón, el poder es necesario verlo en las relaciones de contradicción, de lucha y de guerra.

Según (Uribe, 2002) para Foucault “el poder es guerra; una guerra perpetua y continuada por medios diferentes” (p. 125). Y a pesar de que la política por medio de los discursos de los Estados Nacionales ha negociado las formas de sumisión y de control sobre el otro por medio del derecho

> En una sociedad como la nuestra, pero en el fondo en cualquier sociedad, múltiples relaciones de poder atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social. Estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento de los discursos. No hay ejercicio del poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcione en, a partir de y a través de esta dupla: estamos sometidos a la producción de la verdad del poder y no podemos ejercer el poder sino a través de la producción de la verdad (p. 28)

Esto quiere decir que, a partir del desarrollo de la política y el derecho, se han configurado las formas discursivas de verdad que posibilitaron el mantenimiento de la relación entre los vencedores y los vencidos (Uribe). Sin embargo, a pesar de que se han consolidado estas formas de poder y verdad, la guerra sigue estando presente como un elemento latente, según Uribe:

> La guerra (…) no sería visible en los Estados modernos contemporáneos, que viven lo que él llama una "seudo paz". Por el contrario, la guerra será entonces opaca, imperceptible, silenciosa; pero allí está, palpitando detrás de todo el discurso filosófico que legitima el estado de derecho (p. 126).

Por otro lado, a pesar de que los Estados Nacionales configuraron un discurso que legitimó la convivencia a partir de la construcción de leyes, ante todas las formas de subordinación se consolidaron resistencias que demuestran que el elemento de la guerra está presente a pesar de la reproducción de los discursos de poder y verdad.

En síntesis, la guerra se considera como la lucha por el poder, el saber y la verdad. Entonces, cuando los Estados Nación agotan el discurso de verdad y, por lo tanto, de dominación, surgen nuevas formas de resistencias. En consecuencia, se entiende que la lucha por el poder es un elemento latente en la sociedad, y la guerra como manifestación de esta lucha es una posibilidad continua.

Finalmente, tras este recorrido sobre los fundamentos teóricos y pedagógicos de este proyecto, es posible concluir que el paradigma de la complejidad y la interdisciplinariedad han construido nuevos sentidos acerca de la investigación científico social, pertinentes de incluir en los escenarios educativos.

El currículo integrado es una posibilidad de incorporación de la complejidad y la interdisciplinariedad en la escuela. Además, responde a las características cognitivas de los y las estudiantes, en tanto, esta propuesta se basa en la percepción global del aprendizaje escolar, relacionado a comprender de manera compleja la vida social como una red en constante interacción.

La construcción de sistemas complejos en la escuela requiere de plantear preguntas continuamente, lo que se visibiliza en la práctica pedagógica, pues se cuestiona el carácter de la escuela como escenario complejo con múltiples elementos, y del quehacer docente con sus posibilidades y limitaciones. Asumir la complejidad de los procesos sociales como la educación transforma el sentido que tienen las ciencias sociales en la escuela.

La formación del espíritu científico está estrechamente relacionada con la interdisciplinariedad, pues a partir del trabajo con teorías, metodologías y conceptos es posible estudiar y entender un fenómeno complejo. En ese sentido, el ABP y los PSR se convierten en herramientas pedagógicas y didácticas que reivindican la investigación y coinvestigación en las aulas, así como, el conocimiento a través de la pregunta y el descubrimiento.

Uno de los aportes más significativos de este marco teórico y pedagógico es la diferenciación entre las nominaciones que integran las ciencias sociales en la escuela, pues permite tener más claridad sobre lo que es y se hace en esta perspectiva. La enseñanza integrada de las ciencias sociales trabaja con problemáticas que se pueden estudiar desde la

interdisciplinariedad, y la enseñanza de ciencias sociales integradas trabaja con el estudio de las formas de articular las disciplinas.

Se puede comprender como un problema social relevante, y a su vez, complejo el conflicto armado colombiano, pues reúne características de los fundamentos teóricos y pedagógicos de este proyecto. Así mismo, se entiende que este es una posibilidad de integración, pero no es la única opción. Se requiere un análisis de contexto y teórico para seleccionar problemáticas susceptibles del estudio complejo.

CAPÍTULO 4. METODOLOGIA

La metodología que se decide usar parte de la perspectiva cualitativa de acuerdo a las dinámicas que tiene el problema a investigar. Esta permite comprender la realidad como una construcción social, teniendo en cuenta diferentes perspectivas y visiones de mundo de los agentes que la configuran. En ese sentido, desde esta perspectiva se puede "captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social que se estudia" (Bonilla y Rodríguez, 1995, p. 92). De esta forma, la investigación cualitativa permite identificar las relaciones que se establecen entre las subjetividades y el fenómeno estudiado.

Entendiendo que, se busca comprender los sentidos y concepciones que los actores escolares le otorgan a las ciencias sociales integradas en la escuela, este tipo de investigación puede acercarse a identificar, comprender e interpretar las significaciones personales y sociales que pueden tener estudiantes y profesores de los colegios Pablo de Tarso IED y El Salitre Suba, ya que:

> "El método cualitativo se orienta a profundizar en algunos casos específicos y no a generalizar con base en grandes volúmenes de datos. Su preocupación no es prioritariamente medir sino describir textualmente y analizar el fenómeno social a partir de sus rasgos determinantes, según sean percibidos por los miembros de la situación estudiada" (Bonilla y Rodríguez, 1995. P. 110).

Es importante resaltar que esta metodología debe estar directamente inmersa en el contexto en el que se realiza, por lo cual “los investigadores cualitativos (...) tienen que desarrollar una comunicación directa y permanente con los sujetos investigados, porque su interés implica, de hecho, comprender el conocimiento que ellos tienen de su situación y de sus condiciones de vida" (Bonilla y Rodríguez, 1995. P. 93), por ende, la presente investigación implica encontrar los sentidos y concepciones que tienen los agentes en relación a la enseñanza y

aprendizaje de las ciencias sociales integradas.

Asimismo, es importante destacar, como lo mencionan López y Sandoval (S.f), que la investigación cualitativa parte de un ejercicio inductivo en donde la investigación es guiada por las pautas que arrojen los datos, por ello, su diseño debe ser flexible, complejo y holístico. Ahora bien, las autoras señalan que las técnicas y procedimientos de investigación cualitativa deben adaptarse al objeto a investigar, por lo cual, desde esta perspectiva se incita a crear y transformar las técnicas, sin perder de vista la rigurosidad, pensando siempre en el contexto y en las particularidades.

No obstante, el documento no se cierra a la posibilidad de emplear la perspectiva cuantitativa, entendiendo que la misma "se basa en técnicas mucho más estructuradas, ya que busca la medición de variables" (López y Sandoval, S.f., P. 5), lo cual puede permitir diversas posibilidades de análisis estadístico que contribuyan al desarrollo complejo de la investigación.

Las técnicas utilizadas en la recolección y análisis de la información son variadas y recogen elementos de investigación cualitativa y cuantitativa. Así, se aplica la entrevista semi estructurada; la observación participante; el diario de campo; el análisis de contenido; y el análisis de discurso. Estas se desarrollan a continuación.

Entrevistas semi estructuradas

Mediante el lenguaje, permite realizar pensamientos sobre la percepción de la realidad de las personas. Es decir que, "el propósito de la entrevista de investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos" (Martínez, 2006, p.139)

Consiste, como se menciona en Bonilla y Rodríguez (1995) en abrir un espacio para escuchar diversas apreciaciones y explorar a detalle el mundo personal de las y los entrevistados. Contribuye a conocer las actividades, eventos, interacciones e interpretaciones de la población con que se realiza la investigación. También, ayuda a comprender mejor una situación para el correspondiente análisis e interpretación, para llevar a resultados valiosos.

Para este proyecto de investigación se propone utilizar entrevistas semiestructuradas porque permite establecer un contacto conversacional con los participantes, posibilitando ampliar y profundizar en los temas relevantes para entrevistador y entrevistador según sus conocimientos y vivencias al acercarse a la novela en el proceso educativo.

Observación participante:

Una de las técnicas que más se usa en relación con la labor etnográfica es la observación participante, la cual se basa en la intervención directa y experiencial entre el etnógrafo y la comunidad a estudiar, generando un espacio de convivencia adaptada a las costumbres y el diario vivir.

Martínez (1993) propone que para realizar el producto del trabajo etnográfico se debe, en primer paso sumergirse en la realidad expresada y revisar varias veces el material recolectado de la observación participativa para retomar lo más que se pueda la memoria y posteriormente reflexionar; como segundo paso se debe categorizar o clasificar la información obtenida, posterior a esto realizará una interpretación bajo tres niveles

- **Descripción normal**: El investigador presenta una síntesis descriptiva matizada y viva de sus hallazgos, aquí la categorización y el análisis se realizan usando y aceptando las teorías, las estructuras organizativas, los conceptos y las categorías descritas en el marco teórico. Se deja que las palabras y acciones de las personas observadas hablen por sí mismas al lector. Estos estudios descriptivos tienen poca o ninguna teorización. El lector de la investigación tiene que sacar sus propias conclusiones.
- **Descripción endógena:** Es una descripción generada desde adentro, aquí, la categorización y el análisis, así como el esquema organizacional, los nexos y algunas relaciones entre las categorías se desarrollan, básicamente de la propia información. Se logra así una novedad y originalidad en la descripción, lo cual implica que las teorías subyacentes quedan implícitas, es decir, no se hacen evidentes, por ende, se interpreta con las teorías dispuestas en el marco teórico.
- **Teorización original:** Para lograr este nivel, el investigador debe también hacer patente o revelar la analogía, metáfora o modelo con que trabajó en el momento de la categorización y del análisis. Hay que tener presente que el proceso de categorización-análisis-interpretación deberá guiarse por conceptos e hipótesis de la información recogida y de su contexto propio y no de teorías exógenas, que solo se usarán para comparar y contrastar los resultados propios. Esta es una orientación netamente fenomenológica.

Diario de campo:

El diario de campo es visto como un instrumento que aporta en la implicación y desarrolla la introspección, siendo fundamental la recolección de información a partir de la

observación, esto según Latorre (citado en Gonzalo 2003). Esta técnica de recolección de información permite reconocer información relevante que contribuya al alcance de los objetivos de investigación. No obstante, se debe buscar trascender lo anecdótico para conseguir el análisis y la reflexión en un proceso de retroalimentación continua luego de observar.

Para que el diario de campo se convierta en un elemento reflexivo se debe perseguir como lo mencionan Espinoza y Ríos (2017) tres momentos de consideración "la etapa 1 tiene que ver con el evento en sí mismo; la etapa 2 consiste en recordar lo que sucedió en el evento sin explicaciones ni evaluaciones; finalmente, la etapa 3 requiere repasar y responder a lo que sucedió". (p. 4)

Las anotaciones, el análisis de situaciones y la toma de posición tienen que ver con el sentido crítico de quien investiga, ya que debe estar en constante cuestionamiento de qué y por qué se resaltan ciertos acontecimientos en el diario de campo, y a su vez, considerar aquello que se omite.

Análisis de contenido:

Según Fernández (2002), el análisis de contenido es una metodología cualitativa que se enfoca en el análisis de documentos escritos, existen tres tipos de indagación para esta técnica: texto, discurso y contenido. Se parte del reconocimiento del contexto en el que se escribe, sus intenciones de elaboración, sus características ideológicas, con el propósito de indagar los posibles significados que se le atribuyen al mensaje transmitido. Según Fernández, existen parámetros que permiten realizar este análisis de contenidos, estos son:

- Las calidades de los autores: Hacer una caracterización de los y las autoras para comprender sus posturas epistemológicas
- Calidad de los receptores de la comunicación: hace referencia a quienes reciben e interpretan la información transmitida
- Formas posibles de acción de los actores sobre los receptores: En esta se reconocen las intenciones de la información transmitida (comunicar, educar, participar, coaptar, manipular, etc.)
- Materias o asuntos: Permite clasificar los temas o tópicos tratados en el documento
- Sentido de la comunicación con respecto a alguna cuestión: Hace referencia al sentido de la información, asumiéndola como favorable, neutral o desfavorable
- La toma de posición del autor del documento escrito: De acuerdo con las temáticas trabajadas la posición de la autora o el autor es pasiva o activa; afirmativa o negativa;

amigable u hostil; concreta o ambigua.

En este proyecto se analizan contenidos sobre todo de documentos escolares como el PEI, manual de convivencia, planeaciones curriculares del área de ciencias sociales, unidades didácticas y planeaciones de los colegios IED Pablo de Tarso y El Salitre Suba IED.

Análisis del discurso

Esta técnica es una perspectiva metodológica que según Van Dick (1997) estudia la conversación y el texto en contexto, es decir, asume el discurso como elemento de la comunicación entre seres humanos. Además, este autor afirma que se deben tener en cuenta los aspectos propios del acto comunicativo, como aquellos que lo posibilitan y limitan en las condiciones de producción del discurso.

Para realizar análisis del discurso, se debe tener en cuenta que este debe estar representado mediante signo susceptibles de significación; esto implica contener información pertinente para el estudio en una delimitación previamente realizada. Según Van Dick (1997) los enfoques los que puede trabajarse el análisis del discurso son la cognición de los sujetos sociales y las condiciones de posibilidad sociales y culturales.

En este proyecto se realiza análisis del discurso a partir de las entrevistas formuladas a los docentes y estudiantes. En esta técnica se busca visibilizar las concepciones que tienen sobre la enseñanza integrada de las ciencias sociales en la escuela, puesto que esto permite identificar los sentidos que se han construido en esta área del conocimiento. Se realiza mediante la construcción de categorías analíticas que permiten agrupar y clasificar una serie de significaciones relacionadas al objeto de estudio.

Sistematización de experiencias

Se recogen postulados de la sistematización de experiencias en la metodología de este proyecto, pues esta manera de investigar se centra en recopilar, clasificar y organizar experiencias concretas de propuestas pedagógicas. Así, posibilita hacer un registro del quehacer formativo formulando interrogantes de reflexión, y compartir e intercambiar los aprendizajes obtenidos para la búsqueda del sentido de los procesos de enseñanza integrada de ciencias sociales.

La sistematización de experiencias es una metodología de investigación que surge de los desarrollos de la educación popular en América Latina y el Caribe, en esta se concibe la recuperación y reflexión de las experiencias como fuente del conocimiento del saber social. Así, según Jara (2018) “pareciera que es cada vez más evidente y valorada la necesidad de

rescatar los aprendizajes de las experiencias prácticas que se adelantan en el campo de la acción cotidiana" (p. 23). Esto evidencia, la apuesta por construir teoría desde las condiciones propias de los contextos latinoamericanos y las reflexiones de las y los mismos educadores.

Para Torres (2018), la sistematización es un proceso de reflexión y análisis crítico de una experiencia con el objetivo de extraer aprendizajes y conocimientos para mejorar la práctica. La sistematización de experiencias implica recopilar y organizar información relevante sobre una experiencia en particular, incluyendo el contexto en el que se desarrolló, los actores involucrados, los resultados obtenidos y los obstáculos y desafíos enfrentados. Al respecto, menciona que estas son "las principales decisiones investigativas, porqué y qué sistematizar, cómo hacerlo, como ir analizando e interpretando la información, cuándo y a quién ir comunicado los resultados, qué hacer con lo que vamos comprendiendo" (p.4). Se puede comprender que, a partir de esta información, se busca identificar las lecciones aprendidas y las prácticas que pueden ser replicadas o adaptadas en otras situaciones similares.

Para Torres, la sistematización de experiencias es una herramienta fundamental para el aprendizaje organizacional y la mejora continua de las prácticas y procesos en cualquier ámbito de actividad, ya sea en el campo del desarrollo social, la educación, la salud, la investigación, entre otros.

> Este tipo de aprendizaje se retroalimenta permanentemente a través del autorreflexión crítico; adicional a ello es innovador, porque atiende una necesidad del contexto identificada previamente, tiene una fundamentación teórica y metodológica coherente y genera impacto saludable en la calidad de vida de la comunidad en la cual está inmersa, posibilitando el mejoramiento continuo del establecimiento educativo en alguno o en todos sus componentes. (Mera, 2019, p. 100).

La sistematización de experiencias promueve una serie de prácticas que fortalecen las formas de reflexionar sobre lo vivido, en aprender sobre los encuentros y desencuentros que están presentes en los lugares donde la práctica se desenvuelve, pues el intercambio y la constante interpelación sobre las acciones y los discursos que produce en la cotidianidad, son el punto de partida para transformar y contribuir desde la propia experiencia formas de investigación. "quien sistematiza, produce conocimiento desde lo que vive, siente, piensa y hace; desde sus intereses, sus emociones, sus saberes, sus acciones y omisiones" (Jara, p. 76)

Construcción de la unidad didáctica

Para su construcción se tuvieron en cuenta los elementos del ABP y el PSR en el cual se plantea como tema fundamenta el estudio del conflicto armado colombiano, se plantea a modo de proyecto contando con las fases de:

A. Organización y planificación: en esta fase se busca visibilizar principalmente las concepciones previas de las y los estudiantes, así como de alcanzar acuerdos que permitan el desarrollo del proyecto.
B. Fundamentación conceptual: en esta se realiza una aclaración y construcción de los conceptos que permiten comprender el fenómeno
C. Búsqueda de información y contratación de fuentes: En esta fase los y las estudiantes se apropian de la búsqueda y la producción del conocimiento que les permite comprender el fenómeno en un ejercicio de coinvestigación
D. Compartir y contrastar ideas: En este punto, los y las estudiantes comparan los ejercicios investigativos para encontrar similitudes y diferencias

Posterior a esto, se plantea los propósitos y las preguntas orientadoras del proyecto los cuales se distinguen en cada sesión y que posibilitan la interacción entre los actores en el aula, así como la dinamización y problematización del conocimiento. También, se seleccionan los conceptos y las disciplinas que los trabajan.

Igualmente, se plantean actividades que permiten responder al propósito y las preguntas orientadoras trabajando desde los conceptos y la participación activa en el aula, estas están pensadas en función de promover habilidades científicas como la descripción, la indagación, la contrastación, la evaluación, entre otras.

Finalmente se formulan las capacidades, las cuales, se relacionan con los objetivos formativos del proyecto y permiten evaluar el alcance del conocimiento por parte de los y las estudiantes, las cuales son:

- Cognitivas: relacionadas a las capacidades mentales de reconocer, apropiar y manejar los conceptos de las ciencias sociales.
- Procedimentales: tienen que ver con la participación de las actividades y creación de evidencias de lo trabajado durante las clases.
- Científicas: se relacionan con la capacidad de los y las estudiantes de describir, analizar, comparar, consultar, argumentar y llegar a conclusiones, por medio de la

investigación.

- Valorativas: están direccionadas a apreciar, reconocer y respetar los aportes de los y las compañeros en cada una de las sesiones de clase.

Unidad didáctica 2022

Fase del proyecto	**Propósito**	**Pregunta Orientadora**	**Conceptos**	**Disciplinas**	**Actividades**	**Capacidades**
Organización y planificación	Reconocimiento de las concepciones de los y las estudiantes	¿Cómo crees que ha afectado el conflicto armado tu vida? ¿Qué conoces del conflicto armado en Colombia? ¿Qué actores armados reconoces del conflicto en Colombia? ¿De qué manera las diferentes comunidades han sido afectadas por el conflicto armado? ¿Cuáles crees que son las razones por las que la violencia se manifiesta tanto en el país?	Violencia Conflicto Estado Actores sociales Desigualdad Identidad	Sociología Ciencias políticas Historia Antropología	La sesión se divide en dos momentos: 1. Se realiza una actividad denominada: "Dar un paso al frente", en la cual, se plantean proposiciones que permitan identificar las relaciones de las y los estudiantes con el conflicto armado, quien se identifique con la afirmación debe dar un paso al frente. Se busca reconocer el contexto grupal y las concepciones que tienen sobre la guerra en Colombia. 2. Algunas de las proposiciones que se trabajarán son: "Reconozco que en Colombia hay una guerra" "Sé que hay víctimas y victimarios" "Me reconozco como víctima del conflicto" "Me reconozco como victimario del conflicto" "Conozco víctimas del conflicto armado" "Sé que existieron varios procesos de paz con los grupos armados" 3. En el segundo momento se busca realizar una colcha de retazos. Se pide a las y los estudiantes que se reúnan en grupos y realicen un dibujo, símbolo o escrito sobre sus concepciones acerca del conflicto armado colombiano, a partir de las preguntas orientadoras. Posteriormente se realiza la socialización de los productos. 4. Se dejará una actividad de consulta con dos puntos	**Cognitivas:** Reconozco las causas que dieron origen al conflicto. Evidencio las maneras en que el conflicto armado ha afectado mi vida **Procedimentales:** Participo de manera activa en las actividades propuestas de carácter individual y grupal Realizo mi retazo de manera creativa y clara para que los demás grupos la comprendan **Científicas:** Hago preguntas acerca de las concepciones de mis compañeros y compañeras acerca del conflicto armado en Colombia Recojo y organizo información sobre instrumentos de las ciencias sociales **Valorativas:** Valoro los aportes realizados por mis compañeros y compañeras acerca de sus concepciones en las actividades propuestas

					a. Qué es una entrevista y para qué sirve b. Ver la entrevista realizada al comandante del Bloque Magdalena Medio de las FARC-EP en el Catatumbo, e identificar los momentos de la entrevista Hollman Morris entrevista al comandante del Bloque Magdalena Medio de las FARC-EP	
Fundamentación conceptual	Esclarecimiento de conceptos de las ciencias sociales que aportan a la comprensión del conflicto armado	¿Cuáles son las relaciones entre la violencia y el conflicto? ¿Cómo identificar los diferentes actores del conflicto armado? ¿Cuáles son las perspectivas ideológicas de los actores armados? ¿De qué formas se manifiesta el conflicto armado en las zonas rurales y urbanas del país?	Violencia Conflicto armado Víctima Victimario Territorio Actores armados ideología	Geografía Sociología Ciencias Económicas	La sesión se divide en cuatro momentos: 5. Realizar una lectura grupal de conceptos relacionados al conflicto armado en Colombia. 6. Por medio de una galería de arte compuesta por fotografías, relatos, y canciones, los grupos de estudiantes deberán a. Describir lo que evidencian en cada elemento de la galería b. identificar a qué concepto corresponde cada elemento puesto en la galería c. Clasificar por conceptos las obras de arte 7. En el tercer momento se hará la revisión de la tarea de aprendizaje comentando los hallazgos de cada estudiante respecto a cómo se realiza una entrevista. Se pondrá énfasis en las fuentes priorizadas y lo que se toma en cuenta de estas. Así mismo, teniendo en cuenta los conceptos trabajados se realizarán algunas preguntas alternativas para el entrevistado de las FARC-EP	**Cognitivas:** Comprendo conceptos de las ciencias sociales para realizar reflexiones acerca del conflicto armado Relaciono los conceptos trabajados en la sesión con la cotidianidad y aspectos concretos **Procedimentales:** Realizo la lectura de los conceptos y los interiorizo Participo de manera activa y reflexiva en las actividades propuestas **Científicas:** Describo los elementos de la galería para su entendimiento Clasifico los elementos de la galería de acuerdo con los conceptos trabajados Consulto información de diferentes fuentes

					8. A modo de tarea de aprendizaje se invita a los estudiantes a consultar acerca de diferentes actores del conflicto armado colombiano. Se plantean los siguientes: -Guerrilla de las FARC -Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá -Paramilitares del Bloque Libertadores del Sur -Paramilitares del Bloque Centauros -Paramilitares Bloque Central Bolívar -Paramilitares Bloque Norte -Paramilitares Bloque Metro -El Estado -Guerrilla del ELN -Guerrilla del M19 -Cartel de Medellín	**Valorativas:** Me sensibilizo con las realidades exploradas en los elementos de la galería. Respeto las contribuciones de los y las compañeras y establezco una base para el diálogo
Búsqueda de información y contrastación de fuentes	Concepciones acerca de los actores del conflicto armado colombiano	¿Cómo te has informado acerca del conflicto armado en Colombia? ¿Cuáles son las condiciones sociales, económicas, culturales, políticas, históricas de aparición de los grupos armados en el país? ¿Cuáles han sido las acciones más representativas de dichos actores?	Discurso Ideología Hegemonía Diversidad	Sociología Lingüística Antropología Ciencias Políticas	La sesión se divide en dos momentos: 1. Inicialmente se destina una parte a la construcción de preguntas para la formulación y realización de una entrevista a un familiar sobre las concepciones que tiene acerca del actor armado escogido por el grupo. a. El énfasis está orientado a la aplicación de la entrevista y el análisis del discurso del o la entrevistada. 2. Después se realizará una infografía para presentar al actor armado seleccionado por el grupo.	**Cognitivas** Redacto preguntas de forma coherente y lógica para alcanzar los propósitos que me planteo Utilizo los conceptos trabajados para interpretar el papel de los diferentes grupos armados en el conflicto armado **Procedimentales** Planteo preguntas que me permitan recoger información acerca de los actores armados Socializo mis preguntas con mis compañeros y hago

		¿Cuáles son las intencionalidades de los grupos armados? ¿Qué fuentes acerca del conflicto armado priorizas?			La presentación de cada infografía se realizará en el siguiente encuentro.	acuerdos comunes para la realización de la entrevista Construyó una infografía de manera conjunta en el que se evidencie la información recolectada **Científicas** Selecciono la información según los criterios planteados Organizo la información recogida en concordancia con la formulación de la entrevista Evalúo la información consultada para plantear la infografía **Valorativas** Reconozco los aportes de la información recogida por mis compañeros y compañeras Valoro las preguntas formuladas por mis compañeros y compañeras y las complemento si lo considero necesario
Compartir y contrastar ideas	Contrastación de los resultados de las entrevistas y las fuentes	¿Qué diferencias y similitudes existen entre la información de las diferentes fuentes consultadas y mi percepción del conflicto? ¿Qué diferencias existen entre los	Discurso Memoria Imaginarios sociales	Historia Sociología Lingüística	la sesión se divide en dos momentos 11. El primer momento de la sesión está destinado a la socialización de las infografías realizadas. a. Luego de la presentación se continúa con las reflexiones colectivas de la actividad. (Presentación de la información, las	**Cognitivas:** Reconozco las particularidades de cada grupo armado expuesto por mis compañeros y compañeras Identifico diferencias y similitudes entre los diferentes grupos armados

		diferentes actores armados? ¿Qué características se evidencian en las concepciones de las entrevistados? ¿Cuál es la apreciación más significativa del o la entrevista respecto al actor armado consultado?			fuentes utilizadas, las diferencias entre los grupos armados) 12. En el segundo momento de la clase se destina a comparar los hallazgos de las entrevistas que realiza cada integrante de los grupos. Posteriormente se hace un contraste sobre las entrevistas y las fuentes consultadas previamente, y se plasmarán en un noticiero. El cual debe tener en cuenta: 13. La duración debe ser no mayor a 10 minutos y no menor de 6 minutos 14. Introducción: Presentación de los estudiantes y de los grupos armado investigado 15. Desarrollo: Evidenciar el ejercicio de comparación entre las concepciones de los entrevistados y las fuentes documentales 16. Reflexiones: Los estudiantes deben presentar al menos 2 hallazgos acerca de los imaginarios y las fuentes consultadas. 17. El tercer momento es para la reproducción de los noticieros por parte de cada grupo en 10 minutos. Después se hace una reflexión colectiva sobre similitudes y diferencias entre los grupos armados y cómo construir el noticiero.	Identifico diferencias y similitudes entre las concepciones de las y los entrevistados con otras fuentes de información **Procedimentales** Realizo preguntas alrededor de los videos presentados por los y las compañeros Construyo colectivamente el noticiero que da cuenta de las reflexiones de la comparación realizada Evalúo el trabajo de los y las compañeras mediante unos criterios de evaluación **Científicas** Realizo conclusiones acerca de la entrevista que realicé Comparo las diversas formas de presentar la información de variadas fuentes Comparto las reflexiones grupales del noticiero con mis compañeros y compañeras **Valorativas:** Valoro los informes de cada grupo de compañeros y compañeras Reconozco que existen diferentes maneras de presentar la información.

Compromiso con la verdad	Asumir compromisos en el camino hacia la verdad del conflicto armado colombiano, a partir del entendimiento de la participación del grupo armado investigado por el grupo	¿Qué reflexiones puedes realizar del trabajo investigativo hecho? ¿Qué compromisos asumes con la verdad? ¿Cómo puedes transitar por el camino de la verdad de una forma simbólica? ¿Cómo contribuye a la comprensión del conflicto armado el estudio de los actores armados que participaron?	Memoria Simbolismo Verdad	Historia Antropología Sociología	Camino hacia la verdad 18. En un primer momento se realiza la construcción de un farol con su respectiva vela. Estos se posicionan de un extremo al otro del aula formando un sendero 19. En uno de los extremos se posiciona una cartelera en la que se plasman las reflexiones y conclusiones individuales a las que llegan las y los estudiantes luego de la realización del proceso investigativo de los grupos armados, en los cuales se ha descrito y comparado las fuentes y concepciones 20. En los faroles las y los estudiantes escriben sus compromisos con la verdad. Se debe reflexionar que este camino aún está en construcción y cada farol ilumina el recorrido. 21. Finalmente, se reflexionan de manera grupal los resultados de lo realizado en la sesión y el proceso formativo.	**Cognitiva** Construyo conclusiones derivadas del proceso de investigación realizado sobre los actores armados del conflicto colombiano **Procedimental** Expreso de manera coherente mis reflexiones y compromisos con la verdad **Científica** Concluyo mi proceso investigativo teniendo en cuenta la información recogida **Valorativa** Valoro los compromisos que asumen mis compañeros y compañeras con la construcción de la verdad
Compromiso con la verdad	Reconocer aportes realizados por la Comisión de la verdad para el entendimiento y superación del conflicto armado en Colombia	¿Qué aportes significativos realiza la comisión de la verdad para la comprensión del conflicto armado colombiano? ¿De qué manera puedes aportar al entendimiento del conflicto armado desde el trabajo	Verdad Memoria Conflicto	Antropología Sociología	En primer lugar, se hace la lectura en voz alta de la síntesis de las recomendaciones de la comisión de la verdad para la superación del conflicto armado colombiano. Sancocho para la superación del conflicto armado 22. En un primer momento se invita a las y los participantes a sentarse en el piso. En torno a un recipiente posicionado en el centro del aula. 23. Posteriormente, se entregan a cada uno de estos papeles en los que se debe responder a:	**Cognitiva** Identifico los aportes más significativos realizados por la comisión de la verdad Planteo otras recomendaciones que contribuyan a la superación del conflicto armado interno **Procedimental** Escribo las reflexiones de las preguntas realizadas de manera coherente y clara **Científica**

		realizado con los actores armados? ¿Qué elementos se deben tener en cuenta para la superación del conflicto armado en Colombia? ¿Cómo la investigación social puede aportar para comprender y superar el conflicto armado colombiano?			a. ¿De qué manera puedes aportar al entendimiento del conflicto armado desde el trabajo realizado con los actores armados? b. ¿Qué elementos se deben tener en cuenta para la superación del conflicto armado en Colombia? c. ¿Cómo la investigación social puede aportar para comprender y superar el conflicto armado colombiano? d. ¿Qué otras recomendaciones propones para la superación del conflicto armado? e. ¿Qué acciones puedes tomar para evitar la repetición de las acciones violentas del conflicto armado? 24. Luego, se revuelven los elementos del sancocho y cada estudiante selecciona un papel aleatoriamente para compartirlo con el grupo y realizar una reflexión del mismo	Realizo recomendaciones para la superación del conflicto armado colombiano teniendo en cuenta el proceso investigativo realizado **Valorativa** Reconozco la importancia de los elementos propuestos por los y las compañeras en el sancocho

Unidad didáctica parte 2

Fase del proyecto	**Propósito**	**Pregunta Orientadora**	**Conceptos**	**Disciplinas**	**Actividades**	**Capacidades**
Organización y planificación	Identificar las concepciones que tienen las y los estudiantes acerca del	¿Qué reconozco acerca del conflicto armado colombiano?	-Violencia -Conflicto -Actores sociales -Desigualdad -Identidad	-Sociología -Lingüística	Taller 1: Rol de fotógrafo La actividad que se titula busca que las y los estudiantes resignifiquen el valor de la imagen y el poder de esta para la comunicación humana. En ese sentido, la actividad se divide en tres momentos:	**Cognitivas:** Comprendo que he construido concepciones previas acerca del conflicto armado y las

	conflicto armado				1. Se presentan 5 imágenes relacionadas al conflicto armado en Colombia 2. Se solicita a las y los estudiantes que en un pedazo de papel se le asigne a cada imagen los siguientes criterios: a. Título b. Lugar en el que fue tomada c. Año en el que fue tomada d. Intención e. Reflexión 3. Socialización de los escritos y posterior unificación en un mural	asocio con las imágenes proyectadas Relaciono mis concepciones previas con las imágenes proyectadas durante la sesión Entiendo mis ideas, preguntas y concepciones acerca de las imágenes presentadas en la sesión **Procedimentale**s: Realizo preguntas acerca de lo que estoy viendo. Plasmo mis ideas, preguntas y concepciones teniendo en cuenta las imágenes vistas en clase **Científicas:** Describo las imágenes que se proyectan en la sesión Comparto las ideas que construí de las imágenes presentadas en la sesión **Valorativas**: Valoro los aportes de mis compañeros frente a los elementos presentados en la sesión Respeto la opinión de los compañeros cuando es diferente a la mía.
Fundamentación conceptual	Realizar acuerdos y consensos acerca	¿Cómo construir los conceptos para	-Guerra -Violencia -Conflicto	-Sociología -Lingüística	Taller 2. Investigadores e investigadoras sociales Asamblea Nacional de Ciencias Sociales	**Cognitivas**

	de conceptos para el entendimiento con el conflicto armado en Colombia	entender el conflicto armado? ¿La falta de oportunidades es una manifestación del conflicto armado?	-Discurso		1. En un primer momento se definen las pautas para la realización de la asamblea: -2 minutos para hablar en cada intervención máximo -Derecho a objetar. Sin interrumpir -Derecho a complementar -Deber de escuchar con atención 2.Se definen los roles de los y las participantes: -Asamblearios asamblearias -Moderador o moderadora -2 Relatores y relatoras 3. En la asamblea se buscará llegar al consenso de conceptos por parte de los y las participantes. Las preguntas que orientan la discusión son: CONFLICTO - ¿Cuándo sabemos que tenemos un conflicto? - ¿Cuáles son las razones para que exista un conflicto? - ¿Qué conflictos se identifican son los más recurrentes? - ¿Entre quiénes hay conflictos? - ¿Qué efectos positivos y negativos genera el conflicto? ¿Por qué no toleramos las diferencias? - ¿Cómo se debe tramitar un conflicto? - ¿Qué pasa si no se resuelve un conflicto? VIOLENCIA - ¿La violencia y el conflicto son lo mismo? - ¿Cómo un conflicto se transforma en violencia? - ¿La falta de elementos tecnológicos en las clases son evidencias de violencia? ¿por qué? - ¿Son la desigualdad y la falta de oportunidades manifestaciones de la violencia? ¿Por qué?	Construyo conceptos que contribuyen a entender la vida social Organizo las ideas planteadas en las respuestas de la entrevista **Procedimental** Realizo las preguntas de manera clara a los y las entrevistadas para alcanzar los propósitos enunciados Participo de la discusión aportando argumentos que enriquezcan el ejercicio **Científicas** Recojo información relevante para responder a las preguntas planteadas Contrasto la información recogida de las entrevistas Expongo mis ideas de manera argumentada y clara **Valorativas** Respeto los aportes que hacen las y los entrevistados Valoro las ideas presentadas por mis compañeras y compañeros para la construcción de los conceptos

					- ¿Por qué en Colombia ha persistido la violencia? GUERRA - ¿Qué debe suceder para que la violencia se transforme en guerra? - ¿Colombia está en guerra? - ¿Por qué entró el país en guerra? - ¿De qué maneras se ha llevado a cabo la guerra en Colombia? - ¿Por qué se da la guerra en el país de la forma en que se da? - ¿Por qué existen lugares que son más afectados que otros? 4. Finalmente se hace la recogida de las definiciones construidas y se disponen para aprobación en plenaria	
Fundamentación conceptual	Realizar acuerdos y consensos acerca de conceptos para el entendimiento con el conflicto armado en Colombia	¿Cuáles son las dimensiones y modalidades de la guerra en Colombia?	-Guerra -Violencia -Grupos armados -Víctimas	-Sociología -Historia	Taller 3: Modalidades de guerra 1. Lectura por grupos de las modalidades de guerra en Colombia. Deben identificarse y plasmarse en una infografía los siguientes elementos f. Titulo g. Ideas principales h. Estadísticas i. Imágenes j. Reflexión	**Cognitivas:** Leo y comprendo las formas en las cuales se manifestó la guerra en Colombia Hago preguntas acerca de la lectura presentada **Procedimentales:** Realizo la infografía de manera creativa y clara Identifico las ideas principales del texto **Científicas:** Describo de manera concisa la modalidad de guerra asignada Expongo la infografía de manera argumentada y coherente. **Valorativa**

						Me sensibilizo con las víctimas de las diferentes modalidades de guerra Valoro y retroalimento las infografías de mis compañeros y compañeras
Búsqueda de información y contrastación de fuentes	Reconocer el desplazamiento interno como un fenómeno que ha afectado la vida de la población colombiana	¿Cuáles son los caminos recorridos en la historia familiar que me llevaron hasta aquí?	-Migración -Desplazamientos -Origen -Memoria	-Geografía -Historia -Sociología	Taller 4: El zapatero de la memoria 4. Se solicita a las y los estudiantes llevar a clase el zapato más antiguo encontrado en su hogar. Además, indagar acerca de la historia de este: k. ¿De quién es? l. Esta persona de dónde es y por qué razones se encuentra en su ubicación actual m. ¿De cuándo es? n. ¿Cómo llega el zapato a su ubicación actual? o. ¿Qué caminos ha recorrido este zapato? p. ¿Así como el zapato…cuál es el camino recorrido por mi familia? 5. Realizar una crónica en primera persona que dé cuenta del recorrido del zapato de manera transversal a la historia familiar	**Cognitivas:** Realizó indagaciones sobre mi historia familiar Realizó un ejercicio de memoria individual y colectiva para construir la crónica de “el zapatero de la memoria” **Procedimentales:** Construyo mi crónica utilizando mi historia familiar y creatividad Socializo mi crónica de manera clara, encontrando similitudes y diferencias con las de mis compañeros y compañeras **Científicas:** Formulo preguntas que me permitan reconocer mi historia familiar Construyo ideas de forma argumentada para realizar mi crónica **Valorativas:** Empatizo con los relatos familiares de mis compañeros y compañeras

						Reconozco la importancia de saber las condiciones históricas en el desarrollo familiar
Compartir y contrastar ideas 2 sesiones	Encontrar similitudes y diferencias con las historias familiares de las y los compañeros de clase, y con respecto a la vida social colombiana	¿Cuáles son los encuentros y desencuentros de las historias familiares con mis compañeros y compañeras?	-Desplazamientos - Violencia -Conflicto -Memoria	-Geografía -Cartografía -Historia -Demografía	Taller 5: Desplazamiento: los caminos de la guerra Cartografía subjetiva 6. En un mapa se ubica con lana los recorridos realizados por los abuelos de los y las estudiantes que les llevaron a su lugar actual. En esta se conciben algunas convenciones relacionadas con las razones por las cuales migraron a Bogotá o nunca se fueron. Evidenciando en la cartografía las zonas que más se han visto afectadas por el desplazamiento, así como la interrelación entre los factores de este fenómeno. Docuclub Posteriormente a encontrar semejanzas y diferencias en las historias familiares de las y los compañeros de clase, se procede a ver el documental "." con el fin identificar como el desplazamiento ha afectado a las diferentes comunidades Actividad en casa Se solicita a las y los estudiantes indagar con sus abuelas, tías o madres un remedio natural. Este se debe describir en una hoja blanca tamaño carta teniendo en cuenta los siguientes parámetros: • Para qué sirve el remedio • Quién se lo dio a conocer a esa persona • Ingredientes	**Cognitiva** Encuentro las diferencias y similitudes entre los lugares de procedencia de mi familia y la de los demás Entiendo que el fenómeno del desplazamiento ha afectado a millones de personas en el país **Procedimentales** Aporto a la realización de la cartografía subjetiva desde la investigación realizada de mi historia familiar Plasmo mis reflexiones sobre el desplazamiento, sus causas y consecuencias de forma clara y coherente **Científicas** Establezco relaciones entre la cartografía subjetiva realizada con mis compañeras y compañeros con la realidad de diferentes poblaciones en el país Identificar las diferentes problemáticas que conllevan al desplazamiento **Valorativas**

					• Pasos para su realización • Dibujos del proceso	Aprecio los aportes de mis compañeros y compañeras para la realización de la cartografía Me comporto de manera respetuosa frente a las diferentes razones por las cuales las familias se desplazaron.
Compartir y contrastar ideas	Reconocer el papel de la mujer en la medicina personal y comunitaria	¿De qué maneras las mujeres han resistido a partir del saber de la sanación?	-Saberes ancestrales -Violencia -Marginalidad	-Historia -Antropología -Sociología	Taller 6: Resistencias a la violencia a partir de los saberes ancestrales de las mujeres. Recetario: Con los remedios descritos por los estudiantes, se socializa cómo realizaron el proceso de consulta. Posteriormente se reúnen las diferentes recetas y se unifican en un recetario que estará a disposición de la comunidad educativa en el aula. Tertulia ancestral: En un segundo momento, se tiene espacio para una mesa redonda donde enlazar el proceso del recetario con el papel de las mujeres como sanadoras de personas y el tejido social en Colombia, vinculando a brujas y la persecución de la medicina moderna; con hostigando a líderes sociales en el conflicto armado colombiano.	**Cognitiva:** Establezco relaciones entre el rol de las brujas en la modernidad y el papel de las lideresas en el conflicto armado Comprendo el rol de la medicina ancestral como un saber que se transmite de generación en generación **Procedimental:** Realizo mi receta teniendo en cuenta los parámetros establecidos y de manera creativa Participo de las discusiones planteadas en la tertulia ancestral **Científicas**: Describo de manera clara y concisa las recetas indagadas Consulto sobre el remedio utilizando preguntas claras y

						coherentes que permitan recoger la información **Valorativas**: Reconozco la importancia que tienen los saberes ancestrales como formas de resistencia de la violencia Aprecio los aportes de mis compañeros y compañeras para la realización del recetario

CAPÍTULO 5. SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LA ENSEÑANZA INTEGRADA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En este capítulo se analizan los sentidos y significados de la enseñanza integrada de las ciencias sociales en los colegios El Salitre-suba IED y Pablo de Tarso IED. Este se realiza como resultado de la investigación llevada a cabo en las instituciones en los años 2022 y 2023. Se pregunta ¿Por qué se asume la enseñanza integrada en estas instituciones?; ¿Cuáles son los mecanismos, procesos, herramientas que se recogen para construir un currículo integrado en ciencias sociales?; y ¿Cuáles son los propósitos y finalidades del mismo?

Para presentar respuestas a estas preguntas se realiza revisión documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI), manual de convivencia, Plan Institucional de Convivencia Escolar, Planes de estudios para el campo de las ciencias sociales, unidades didácticas y planeaciones de clase. También, se observan clases de ciencias sociales, indagando por los puntos de convergencia y contradicción entre lo establecido en el currículo y las prácticas pedagógicas de los docentes. En el aula se analizan las metodologías, los contenidos trabajados, conceptos y actividades que se priorizan en la enseñanza. A su vez, se reflexiona en torno a diálogos establecidos con la y los docentes Barrero, Florián, Luque y Mayorga. Y se analiza un documento escrito por Barrero, quien ha escrito reflexiones acerca de la enseñanza de las ciencias sociales.

Este capítulo inicia con la caracterización de los escenarios, donde se describe su ubicación, población, y rasgos específicos del PEI. Se hace énfasis en la organización curricular del campo de ciencias sociales y las concepciones que se plasman allí de estas.

Se plantean tres categorías de análisis que permiten vislumbrar los sentidos que adquiere la enseñanza integrada de las ciencias sociales en los colegios. Estas surgen de los objetivos específicos del proyecto, así como de las dinámicas de los contextos.

En primer lugar, acerca de los *percepciones y finalidades de la enseñanza integrada de ciencias sociales,* se pretende identificar lo que se entiende como esta apuesta pedagógica, y los objetivos de integrar este campo en las instituciones mencionadas. En segundo lugar, en la categoría denominada *sobre la construcción de propuestas curriculares integradas en el área de ciencias sociales,* se hace un acercamiento a las formas de integrar este campo por parte de los docentes y las instituciones, las maneras de realizar preguntas orientadoras, seleccionar contenidos, conceptos, fuentes, y evaluar. En tercer lugar, *reflexiones de una perspectiva de enseñanza integrada de ciencias sociales,* se analizan las incidencias de la formación académica, política y personal de los docentes para asumir dicha perspectiva.

Finalmente, se plantean algunas consideraciones sobre los sentidos y significados que tienen la enseñanza integrada de las ciencias sociales en los colegios El Salitre-suba IED y Pablo de Tarso IED.

Caracterización del colegio El Salitre-suba IED

El colegio se encuentra ubicado en el barrio La Conejera, parte de la localidad once (11) de Suba, de la ciudad de Bogotá D.C. Es un colegio público y actualmente cuenta con tres sedes. La sede c atiende población de grados cero a tercero; la b de cuarto hasta séptimo; y la sede a de octavo a once. El presente proyecto se realiza en la sede a con estudiantes de los grados de noveno en el año 2022 y decimo en el año 2023, para quienes el docente de ciencias sociales es Cesar Florian.

La sede se ubica entre la carrera 92 y la calle 171 en medio de una zona que, siguiendo al DANE (2015) se caracteriza como rural al estar ubicada entre la reserva natural El Cerro de la Conejera, y al inicio de la también reserva Thomas Van Der Hammen. Esto se contrasta con que también está en una zona de alto flujo comercial y residencial. De esta forma, se identifican conjuntos y el barrio el Salitre, en el cual, se encuentra comercio formal e informal, también, el Patio Suba Salitre Masivo Capital de buses del Sitp, y diferentes campos de recreación y deporte.

La diversidad sociocultural de las y los estudiantes es amplia, según datos de Castillo, Rivera y Rojas (2019) la población estudiantil hace parte mayormente de estratos 1, 2 y 3, y en su generalidad provienen de la ciudad de Bogotá, sin embargo, también se reconocen personas de otros lugares de Colombia y Venezuela. A su vez, el Plan Institucional de Convivencia Escolar (2022) reconoce que

> El 38.5% de los estudiantes llevan entre 1 y 3 años en el Colegio, el 87.5% de nacionalidad colombiana, con presencia de extranjeros principalmente venezolanos. La cantidad de estudiantes de género femenino es equivalente a la cantidad de estudiantes de género masculino, 50.2% niñas y 49.8% niños. (p. 3)

Por esta razón, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) nombrado “Desarrollo del ser humano con espíritu emprendedor” plantea como propósito formativo promover principios de interculturalidad, inclusión y respeto a las diferencias, a través de actividades que fomentan la participación cultural, deportiva y artística de las y los estudiantes desde todas las áreas de conocimiento. También se reconoce la importancia de los proyectos instituciones que pueden aportar a la educación intercultural y la convivencia escolar; algunos

de estos proyectos están relacionados a la ecología, el emprendimiento, los derechos humanos y la memoria social, o la educación sexual. Así,

> Los proyectos pedagógicos que se implementan a nivel institucional, se convierten en ambientes de aprendizaje contextualizados, que tienen en cuenta las dinámicas del contexto en el que se encuentra inmerso cada sede (A, B y C), así como, el desarrollo de competencias que les permite a los niños, niñas y jóvenes tomar decisiones pertinentes y dar respuesta a situaciones cotidianas. (PICE, 2022, p. 18)

Lo anterior, permite evidenciar que en la institución se reconoce la importancia del contexto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como, la aproximación de los diferentes proyectos pedagógicos, y áreas a las problemáticas y vivencias cotidianas de las y los estudiantes para pensar posibles resoluciones.

En el colegio se asume una perspectiva interdisciplinar a partir de los proyectos transversales. Esta es entendida como

> La interlocución necesaria entre profesionales de distintas áreas que asesoran y apoyan la preservación de espacio de formación, diseño, coordinación y ejecución de proyectos, estrategias y acciones de los equipos de la institución y la localidad (Proyecto Educativo Institucional, 2022, p. 67)

A su vez, dicha perspectiva es asumida por el área de ciencias sociales para trabajar a patir de unidades temáticas, logros, indicadores (cognitivo, comunicativo, y socio afectivo) y evaluación integral fomentando la auto, co y hetero evaluación. El área se estudia a partir de la integración de las ciencias sociales de primero hasta noveno, en decimo y undecimo se profundiza en ciencias económicas y políticas.

Caracterización del colegio Pablo de Tarso IED

La institución Pablo de Tarso IED es un colegio público ubicado en la localidad de siete (7) de Bosa, cuenta con 4 sedes que se ubican respectivamente de la siguiente manera: La sede A está ubicada en la Carrera 78 J Bis No 65 J -04 SUR en el Barrio San Pablo I sector en esta se atienden la población de 3 a 9 grado. La sede B está ubicada en la Dirección: Calle 71 Bis sur N°77 i –21 en el Barrio Pablo VI la cual atiende la población de 0 a 3 grado respectivamente. Finamente La sede C en la dirección Calle 65G Sur No. 77J- 30 y la sede D en la dirección Carrera 78C No. 65J – 43 Sur que atiende la población de 10 y 11 grado. En estas sedes se ofrece educación a estudiantes de la localidad y sus alrededores, como lo son el municipio de Soacha y Ciudad Bolívar.

Las sedes se encuentran en una zona urbana con alta afluencia comercial que se caracteriza por ser de carácter formal e informal. En cuanto a la vivienda, el sector se distingue por ser una zona donde se prioriza la construcción de casas. El acceso a las sedes se da mediante una malla vial con diferentes rutas de acceso y también hay diferentes formas de acceso, ya sea mediante el SITP, Transmilenio o transporte informal como colectivos o bicitaxis.

La institución Pablo de Tarso IED atiende a unos 3500 estudiantes mañana, tarde y noche en sus tres sedes. Su población se caracteriza por pertenecer a los estratos 1, 2 y 3. Al contar con las 3 jornadas, las edades de las y los "estudiantes se encuentran en un rango de 6 a 65 años respectivamente. Según el Proyecto Prometeo (2023)

> En la institución se reflejan los conflictos socioeconómicos propios de la localidad de bosa encontrando dentro de las problemáticas a abordar falta de interés por las actividades académicas, violencia intrafamiliar, pobreza y violencia fisca y verbal entre pares entre otros (p. 4).

El PEI de la institución se titula "Construcción de proyectos de vida productivos" y según el mismo documento citado anteriormente, busca la formación de una cultura ciudadana fundamentada en el emprendimiento, así como "opción y apoyo a la creatividad y la gestión; de la comunicación y la promoción de habilidades artísticas y deportivas; y formación en pensamiento científico" Proyecto Prometeo, 2023. P. 3).

Percepciones y finalidades de la enseñanza integrada de ciencias sociales

En este apartado se describen las maneras como se entiende la enseñanza integrada de las ciencias socias por parte de los docentes y las instituciones educativas, y las finalidades que esta posición pedagógica innovadora tiene en la escuela.

Lo primero a tener en cuenta es que las y los docentes que aportaron con sus reflexiones a esta investigación, se recogen bajo la postura de integración de las ciencias sociales. No obstante, las percepciones y las finalidades son distintas para cada persona. Por lo tanto, a continuación, se ponen en dialogo sus perspectivas junto con documentos oficiales de las instituciones.

Se evidencia que, un sentido compartido que encuentran los y las docentes, es el de identificar, comprender y buscar posibles soluciones a problemáticas específicas de la sociedad. Esto evidencia la necesidad de involucrar en la enseñanza fenómenos que son complejos y requieren de diferentes perspectivas analíticas para plantear posibles

indagaciones y respuestas. De igual manera, trabajar en las aulas a partir de problemas sociales es una herramienta valiosa para buscar la integración, referente a esto, Mayorga (comunicación personal, 29-09-2022) afirma que

> ... si uno lo que hace es ver sólo una parte no puede arreglar el problema, pues simplemente se va a quedar en una información episódica. Lo mismo pasa con las ciencias naturales, es decir, si usted no ve física, química y biología pues nunca va a poder ver el problema de la ecología, entonces aquí pasa lo mismo.

En el discurso de los docentes Florián[4] y Mayorga[5] se evidencia que uno de los motivos más grandes por el que deciden optar por esta perspectiva es la oportunidad que la integración abre para contextualizar el conocimiento a partir de involucrar escenarios de impacto y participación de los jóvenes. Esto es necesario, según N. Mayorga (comunicación personal, 29-09-2022) porque

> Lo primero que hay que hacer es entender que los estudiantes son ciudadanos que piensan, que sienten y que tienen su propia visión del mundo, que lo que menos necesitan es una guía. Necesitamos entendernos y entender el mundo y no lo podemos entender desde el mundo de los adultos, lo tenemos que entender desde el mundo de los estudiantes, bien sea *chiquitos*, *medianitos*, o más *grandecitos* de décimo y once, y eso hace que uno tenga que entablar un diálogo permanente con esa edad, con esa generación y entender qué les interesa, cuáles son las cosas que les ocurren a ellos, cómo ven el mundo.

Por su parte, C. Florián (comunicación personal, 9-08-2022) señala que la integración de las ciencias sociales le permite establecer en las aulas un diálogo entre el contexto de movilización política en Colombia para el año 2021, con otros contextos espaciales, temporales y culturales, en ese sentido afirma que existe

> Un contexto actual de agitación, de revuelta, entonces dije, traigamos también escenarios donde los jóvenes se han hecho partícipes, no solamente en Colombia sino de otros espacios a nivel global, desobedeciendo todo, inclusive el plan de estudios. Fue involucrarlos a ellos y a ellas en escenarios de participación de los jóvenes dentro

---

[4] Licenciado en ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de ciencias sociales del colegio El Salitre-Suba IED. Sindicalista del colectivo de maestras y maestros de Colombia La ROJA

[5] Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Colombia (Estudios no culminados). Maestría en Educación en la Universidad Nacional de Colombia (En proceso). Docente de ciencias sociales del colegio Pablo de Tarso IED.

> de la conformación y el desarrollo de diferentes acontecimientos a nivel mundial poniéndolo desde la segunda mitad del siglo 20 para acá.

De acuerdo con lo anterior, esta perspectiva posibilita trabajar problemas de actualidad, en los que participan, se ven involucrados e involucradas, tienen un discurso construido sobre el mismo, y les generan opiniones y preguntas. A su vez, estos problemas que son cercanos a los y las estudiantes se pueden relacionar con otros fenómenos que se encuentran más distantes socialmente.

De igual manera, Luque[6] (comunicación personal, 2-08-2022) percibe que la enseñanza integrada de ciencias sociales parte de procesos que permiten relacionar problemáticas y fenómenos cotidianos. En ese sentido, afirma que

> Yo particularmente creo mucho en el trabajo interdisciplinar, yo creo que no podemos seguir jugándole a fragmentar la ciencia social, entre otras cosas porque se desdibujan, terminan siendo desdibujadas y termina uno enseñando los relatos de la historia, los relatos de la geografía, los relatos de la democracia y no haciendo un ejercicio realmente metodológico de la enseñanza o la epistemología de las ciencias sociales que en últimas desde la integralidad se plantea como procesos, entonces nosotros hemos terminado planteando núcleos temáticos abarcadores, entonces donde uno puede ver la presencia de las disciplinas desde un discurso abarcador y relacional y correlacional.

Por otro lado, en el texto “Educatodos. Alter-nativas para el aprendizaje- enseñanza de las Ciencias Sociales” (2019) escrito por Barrero[7] es posible afirmar que la enseñanza integrada de las ciencias sociales tiene dos necesidades, concibe que tiene mayor importancia el componente actitudinal y formativo de la educación, respecto al cognitivo y procedimental. Es decir, se entiende que lo actitudinal - formativo, y lo cognitivo-procedimental, son dos dimensiones de la formación escolar que se complementan, además, para el profesor lo cognitivo - procedimental se alcanza a través de fortalecer en las clases de ciencias sociales lo actitudinal - formativo, así señala que:

---

[6] Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Comunicación y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de ciencias sociales del colegio Pablo de Tarso IED.

[7] Licenciado en ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en pedagogía de la lúdica de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de ciencias sociales del colegio El Salitre-Suba IED.

> Se fue reduciendo el trabajo específico sobre los contenidos disciplinares de las Ciencias Sociales, al tiempo que se aumentaban las actividades y los ejercicios referidos a la reflexión acerca de la vida de los estudiantes y/o de sus relaciones con los temas trabajados, las problemáticas sociales que se observaban en el contexto mediato e inmediato y, en especial, con las dificultades que tenían en su actividad escolar (p.152).

Estas son las percepciones de las y los docentes sobre lo que se entiende como enseñanza integrada de las ciencias sociales. Se destaca que, esta perspectiva permite, por un lado, involucrar la voz de las y los estudiantes en los procesos formativos, en tanto, se llevan a colación escenarios de participación de las y los jóvenes respecto a los contextos específicos. Por otro lado, posibilita la formación en dos aspectos fundamentales, lo relacionado a problemáticas de las ciencias sociales y lo actitudinal. Sin embargo, se hace evidente que las y los docentes priorizan uno de estos dos componentes más que el otro. Para Florián, Luque y Mayorga se busca acercar las problemáticas de las ciencias sociales a la cotidianidad de las y los estudiantes, mientras que para Barrero (2019) se fortalece lo actitudinal para alcanzar el entendimiento de los fenómenos estudiados por las ciencias sociales.

Se comprende que la percepción de la integración de las ciencias sociales, en el discurso de las y los maestros, enmarca los propósitos que asignan a la enseñanza y el aprendizaje de este campo de conocimiento. De esta manera, la construcción de los propósitos de la enseñanza integrada de las ciencias sociales, se expone a continuación.

Se entiende que los contextos escolares no son ajenos a las discusiones que se presentan desde el estatuto epistemológico de las ciencias sociales. Aunque existen diversos debates y tensiones entre las distintas perspectivas de enseñanza, la manera integrada de las mismas busca responder a estas lógicas. Esto es evidente para C. Florián (comunicación personal, 09-08-2022) al afirmar que

> La integración en la apuesta podría ser, pensar nuevas tendencias de reflexiones en ciencias sociales. Con ello hablo de movimientos sociales, derechos humanos, e inclusive de la memoria, de la memoria colectiva, de la memoria histórica que es un poco lo que he tratado de proponer para el currículo.

Así, uno de los objetivos de integrar se relaciona con procesos de enseñanza que estudian fenómenos desde la articulación de distintas disciplinas. Por lo tanto, el propósito según C. Florián (comunicación personal, 09-08-2022) está encaminado a

> Sacar las ciencias sociales de ese ejercicio fragmentado de solo historia o sólo geografía, al menos ya sale en las discusiones, preguntarse también por él, este joven en su cotidianidad

A pesar de esto, en los documentos de plan de área del colegio El Salitre-Suba IED, en los cuales participó el docente Barrero, se encuentran logros encaminados a: “reconocer los principales aspectos de la geografía física y humana, su importancia y la utilidad que tiene para los seres humanos en la actualidad”, lo que denota una orientación disciplinar que no se aleja de los discursos de las ciencias sociales concebida como la enseñanza de la historia y la geografía.

Por otro lado, en el colegio Pablo de Tarso IED, una de las finalidades que establecen la y el docentes es la participación de las y los estudiantes en la construcción del conocimiento en medio de las transformaciones que vive la sociedad actual, Luque resalta que

> Nosotros lo tenemos clarísimo, nosotros hablamos todo el tiempo en nuestro discurso en el papel y en la acción es la formación del hombre nuevo, es la formación de la crítica de los sujetos críticos reflexivos teníamos hasta un logo, alcanzamos a sacar en un año un distintivo de lo que significaba para nosotros el proyecto de las ciencias sociales, de nuestra formación para nuestros chicos y la formación del hombre nuevo, pensante, crítico, constructivo, que no comía entero, que buscaba siempre el porqué.

Mayorga (comunicación personal, 29-09-2022) resalta que

> Si lo vemos con lo que está pasando en nuestra sociedad, los jóvenes son capaces de cambiar la historia, y si son capaces de cambiar la historia, entonces tenemos que también empezar a escucharlos, aprender de ellos.

Contrario lo mencionado por él y la profesora, en los documentos oficiales del colegio Pablo de Tarso IED, se identifican que algunos de los objetivos planteados en los proyectos transversales liderados por el campo histórico son: “promover actitudes axiológicas que nos lleven al rescate de los valores perdidos por los cambios sociales” o “Propiciar un ambiente grupal en donde se analicen y se den alternativas de solución para el rescate de los valores”. (Derechos Humanos y Cátedra para la Paz. Colegio Pablo de Tarso IED, 2018. P. 5 y 6). La anterior comparación no tiene como propósito encasillar las prácticas pedagógicas de las y los docentes, sino mostrar la diversidad de interpretaciones que existen de los planes de estudio, así estos enunciados pueden ser trabajados en las aulas con distintos horizontes de

sentido que dependen de varios factores como el ideológico, formativo, ético, político y epistemológico.

Otra de las finalidades es la renovación en la enseñanza de las ciencias sociales para que sean significativas, así es como lo menciona N. Mayorga (comunicación personal, 29-09-2022)

> Si compartimos ciencias sociales integradas, vamos a tener como resultado un ciudadano más integral. Y cuando las ciencias sociales son integradas casi siempre resulta que son más significativas, entonces cuando enseñamos estas de forma dividida, apartadas de la realidad, pues quedan ahí en el recuerdo de alguna cosa que alguna vez me enseñaron.

Continua Mayorga afirmando que el sentido de la integración en la escuela es que sean significativas, vinculen el contexto de las y los estudiantes, y estudien problemas que han sido relegados al trabajar disciplinarmente.

La última finalidad que se identifica en el discurso de los docentes es el de la conciencia. Mayorga (comunicación personal, 29-09-2022) señala que

> Utilizar las ciencias sociales para generar conciencia y generar también soluciones sobre lo que está pasando, si eso se hace pues ahí están las ciencias sociales integradas, si no se hace no, no estamos haciendo nada, no sirve.

Esta toma de conciencia se relaciona con la capacidad de reconocerse de manera política, social, histórica, geográfica y económica, en la cual, se identifica la importancia de lo juvenil en los contextos actuales para su entendimiento y transformación. Para el docente Barrero (2019)

> Se refiere a la acción del sujeto con el propósito de convertirse en actor de su propia existencia y generador de su libertad, en el contexto en el que actúa. (…) Un modo de construir conocimiento, subraya la necesidad de la contextualización histórica y social del sujeto como posibilidad de su formación y su transformación (p. 161).

En los procesos llevados a cabo por los y la docente, se evidencia como razón de enseñanza la conciencia por parte de los y las estudiantes, la que en perspectiva de estos es más factible de lograr a través de la enseñanza integrada de las ciencias sociales.

Sin embargo, es importante visibilizar, cuestionar, e identificar las maneras como se alcanza la conciencia, es decir, se realiza de manera explícita en las aulas problematizando la categoría, estudiando algunas corrientes del pensamiento que la han trabajado, y discutiendo

con las y los estudiantes; o por otro lado, se hace de forma implícita desde las problemáticas trabajadas y los objetivos de enseñanza.

También, se puede encontrar que la apuesta por contribuir a generar conciencia en las y los estudiantes no es inherente a la enseñanza integrada de las ciencias sociales, sino que es una postura política de los docentes. Además, se entiende que hay una posición epistemológica y pedagógica sobre la educación, en la que el sentido de esta puede estar relacionado con la conciencia. Esto conlleva a asumir una perspectiva integrada, en tanto, le asignan unas oportunidades para alcanzar esos significados establecidos.

Finalmente, luego de la construcción de este apartado es posible concluir que: la enseñanza integrada de las ciencias sociales tiene diferentes sentidos y significados, en tanto, los propósitos de estas se relacionan con las percepciones particulares que tiene cada uno y una de estas profesoras. Se puede evidenciar la distinción existente entre lo que se plasma en las mallas curriculares del área en cada institución, y las formas en que las y los docentes perciben y orientan las ciencias sociales en las aulas. La enseñanza de este campo está atravesada por las subjetividades de la y los profesores, en los que existe una prioridad de alguno de los dos elementos relevantes, que son lo personal – actitudinal, y lo cognitivo–procedimental.

La construcción de propuestas curriculares integradas

Después de identificar lo anterior, es conveniente indagar por cómo se plasman estas perspectivas en las propuestas curriculares. Es adecuado mencionar que, los colegios en donde trabajan los y la docente analizados, la malla curricular de ciencias sociales opta por una organización basada en la integración, asimismo, estos asumen la misma postura, pero le asignan su propio sentido. Teniendo en cuenta esto, se puede comprender por qué se priorizan ciertas preguntas orientadoras, contenidos, conceptos, fuentes y evaluación, que le dan sentido a la enseñanza.

La malla curricular del campo de pensamiento histórico- social del colegio Pablo de Tarso IED está organizada de la siguiente manera: ciclo; grado; propósito de formación; ejes curriculares; estos últimos a su vez, se dividen en *el espacio como escenario de interrelaciones sociales, memoria histórica, identidad, pensamiento y diversidad, socio afectividad*. Para cada eje curricular se exponen núcleos temáticos o contenidos a trabajar donde se exponen de manera general lo que se realiza por cada grado. Mientras que, a malla curricular del colegio El Salitre-Suba IED se centra en la evaluación, a partir de: periodo, unidad temática, logros, indicadores (cognitivo, comunicativo y socio-afectivo) y evaluación.

Es visible que en El Salitre- Suba se priorizan metas estandarizadas que deben alcanzar los estudiantes al terminar cada grado, por el contrario, en el Pablo de Tarso no se establecen, pues cada profesor tiene la libertad de proponer las metas de comprensión.

Otra diferencia que es visible entre las mallas es que la del Pablo de Tarso IED prioriza dentro de sus objetivos la parte formativa de los y las estudiantes, por ejemplo, el objetivo que orienta las discusiones del campo histórico para 8° y 9° es: "Orientar a través del campo histórico la construcción del proyecto de vida que conlleve a la proyección profesional y laboral, mediante la exploración y aplicación de estrategias que permitan desarrollar habilidades comunicativas y competencias ciudadanas" (Malla curricular campo histórico. Colegio Pablo de Tarso, 2022). Por su parte, en la malla del colegio El Salitre-Suba IED se plantea en la asignatura de ciencias económicas y políticas para 10° logros como "reconoce los conceptos básicos de la economía y la política, los relaciona y los aplica al análisis de la dinámica social en la vida cotidiana y en el contexto mediato e inmediato" (Plan de Área Ciencias económicas y políticas. Colegio El Salitre-Suba IED, 2022) En este se resalta que se priorizan los elementos disciplinares, sobre los formativos.

Las mallas de las dos instituciones están planteadas de manera general, por ejemplo, en el colegio Pablo de Tarso IED, para el grado de preescolar, en el eje curricular *el espacio como escenario de interrelaciones sociales* el núcleo temático es: "Conceptos para entender mi hábitat individual, familiar, escolar y barrial" pero no se especifican a qué conceptos hace referencia. Se entiende que esto permite a los y las profesoras trabajar desde diferentes referentes, contenidos y preguntas para alcanzar los objetivos propuestos.

En el colegio el Salitre- Suba IED en el plan de estudios para el grado décimo se encuentran unidades temáticas como: "Participación, economía y política", que en principio se presentan como tres fenómenos diferenciados que no se problematizan. No obstante, nuevamente se comprende que el desarrollo de estas unidades está relacionado con las capacidades que tienen los docentes. Es decir, cada propuesta institucional es interpretada y llevada a cabo de manera diferenciada por cada docente, por lo tanto, aun teniendo el mismo logro, las preguntas orientadoras, los contenidos y/o la evaluación son planteadas bajo un ejercicio de libertad.

Al respecto de las mallas, los y las docentes concuerdan en que las maneras en que se planean los currículos en ciencias sociales están "pensados todavía en una educación mucho más tradicional, como que le falta ahí sí academia" C. Florián (comunicación personal, 09-

08-2022). En la anterior aseveración, se puede identificar que se percibe una desarticulación entre lo que son y hacen las ciencias sociales y los currículos en las instituciones educativas.

Es visible que para el 2021 en la malla curricular del colegio el Salitre-Suba para el grado décimo se plantea como logro el “Reconocer y aplicar las normas de urbanidad” en la asignatura de ética. En contradicción con lo planteado por C. Florián (comunicación personal, 09-08-2022) las ciencias sociales se deben encargar de cuestionar y generar argumentos en torno a las temáticas planteadas, más que generar apropiación acrítica de las mismas.

De la misma manera, en el colegio Pablo de Tarso en el eje curricular socio-afectivo, para el grado primero se expone como eje temático “Valores y actitudes sociales que aprendo como individuo en mi familia, en mi escuela y en mi barrio” en el cual el campo histórico social está relegado a la repetición de actitudes y valores. Los enunciados que se plasman en las mallas curriculares permiten diversas interpretaciones, y cada profesor o profesora tiene libertad de catedra.

Se encuentra que en los currículos sigue estando presente una

> Perspectiva muy fuerte desde la historia. Pero, por ejemplo, todavía no hay historia de la historia. No hay formas de hacer la historia. Una historia muy general, muy global, más entendida en esa misma perspectiva de historia oficial, desde grandes relatos que van moldeando y construyendo y reorganizando el Estado nacional. También, se enseña todavía mucho desde la perspectiva eurocéntrica todavía muy permeada por seguir en esas apuestas de la Edad Media, la era antigua, y de los grandes imperios. (N. Mayorga comunicación personal, 29-09-2022)

Sin embargo, se puede notar una reestructuración del currículo de ciencias sociales en la educación media. Allí, según C. Florián (comunicación personal, 09-08-2022)

> Se ve un impulso, una motivación por ya involucrar más el estudiante dentro del escenario latinoamericano y pues del de acá de Colombia por discusiones contemporáneas que lo acerquen al menos a esa historia reciente, eso está un poco ahí en el currículo de décimo y undécimo, o sea ya en la media. Pero siento que la básica si lo que se enseña todavía es obedecer. [...] En undécimo están las áreas de ciencia política, filosofía y ética pero que en el último tiempo ha sido integradas en una sola, en un solo campo de pensamiento que se llama histórico social.

De acuerdo con lo anterior, Mayorga (comunicación personal, 29-09-2022) expone cómo se presenta la organización curricular para el área de Ciencias sociales en su institución, haciendo énfasis en la desarticulación entre los diferentes niveles de la formación

escolar, estando primaria alejada de las discusiones que se presentan en la educación media. En ese sentido,

> En la educación media se hace por problemas específicos de la historia, de la geografía y se preguntan acerca de problemas que existen, por ejemplo, el momento actual de globalización, ¿qué ocurre en la globalización?, ¿qué pasó anteriormente?, ¿es bueno?, ¿por qué existe? Pero, se hace únicamente en educación media. En educación básica es como muy episódico, es como muy a la "*antigüita*", es decir, sexto ve civilizaciones antiguas, séptimo ve edad media, octavo edad moderna, y en noveno tenemos una cátedra que es de solo Colombia, y esa cátedra de solo Colombia no hay una forma, un contenido de ver sino el profesor que llegue a noveno decide qué parte o qué cosa ve. Y primaria pues si desafortunadamente está desligado de todas esas cosas.

Se identifica que en la educación media se incorporan temáticas de la actualidad que parecen más susceptibles de problematizar para los docentes, por ejemplo, en el Pablo de Tarso IED, para grado undécimo, en el eje curricular de Memoria Histórica se plantea el siguiente núcleo temático "Siglo XX y XXI: La globalización: factores políticos, sociales, económicos culturales y ambientales" el que suma discusiones contemporáneas de manera explícita. De manera similar, en el colegio el Salitre-Suba IED se plantea la unidad temática "economía y política en el contexto nacional e internacional" que presenta una propuesta para trabajar diferentes problemáticas desde contextos específicos. Estas iniciativas plasmadas en los currículos y las prácticas pedagógicas de las y los docentes, pueden referirse a la potencialidad de posicionar a las y los jóvenes en estas discusiones y fenómenos de los que ya tienen concepciones.

Los docentes tienen la capacidad de realizar ajustes, adaptaciones e interpretaciones de las mallas, incluso apartándose de estas en ocasiones, como una manifestación del currículo oculto. Estas modificaciones se basan y manifiestan en las dinámicas de la clase, las perspectivas individuales y las habilidades formativas de los docentes. También, la organización curricular está planteada en términos ambiguos, lo que repercute de manera directa en la formulación y planteamiento de preguntas orientadoras, contenidos y conceptos, actividades, y evaluación.

Se generan inquietudes acerca de las diferencias entre la educación básica y media que conlleva a una desarticulación entre estos dos procesos. Esto se puede deber a los pocos espacios institucionales para las reuniones de área, que, por ejemplo, en el Pablo de Tarso

IED se realizan los días miércoles y se destinan 90 minutos; para el Caso de El Salitre- Suba por su infraestructura las reuniones solo se realizan con los y las docentes de 8, 9, 10 y 11. Pero también a que entre los y las docentes existan diferencias sobre las concepciones de las ciencias sociales y eso les impida articularse.

En las dos instituciones se puede corroborar que los documentos institucionales no tienen papel relevante en las prácticas pedagógicas cotidianas, por el contrario, su construcción obedece a lógicas burocráticas exigidas por las coordinaciones y por la secretaria de educación. Por ende, los procesos de enseñanza y aprendizaje responden más a intereses y apuestas pedagógicas que tienen las y los maestros.

Preguntas orientadoras

Este subapartado está destinado a la identificación y descripción de las preguntas orientadoras en los procesos formativos. Es relevante porque a partir de estas se concreta, se limita y se establecen relaciones que permiten la integración de las ciencias sociales. Estas generan otras formas de apropiación del conocimiento, debido a que este se presenta como inacabado y propicia la investigación a través de inquietudes sobre la vida social.

Se identifica que en las mallas curriculares de las instituciones no existe un espacio específico para las preguntas orientadoras, esto quiere decir que los y las docentes en sus prácticas pedagógicas las construyen al margen de los aspectos formarles, y algunas veces de manera espontánea en medio de las dinámicas de clase.

En la revisión de las planeaciones de clase de Mayorga, se analiza que su metodología de trabajo se organiza en fundamentación, en grado decimo, y profundización, en undécimo. Durante la fase de fundamentación realiza ejercicios de lectura y escritura trabajando a partir de preguntas descriptivas de las temáticas. Por ejemplo, para el segundo trimestre del 2023 se estudian diferentes ideologías del siglo XIX y XX como el comunismo, liberalismo, anarquismo o socialismo, desde cuestionamientos sobre “¿Qué es?”, “¿Cuándo surgió?”, “¿Cuáles son los símbolos?”, y “¿Cuáles son los teóricos más representativos de cada corriente de pensamiento?”.

Por otro lado, en los ciclos de profundización busca situar a las y los estudiantes en las temáticas trabajadas y problematiza iniciando desde sus propias percepciones, hasta la construcción de propuestas que involucran trabajo integrado como “¿Qué cambios propondría para los jóvenes de parte de la sociedad y el Estado?” O “¿Cuáles cree que son los principales problemas que enfrenta un joven en la sociedad colombiana?” Estas preguntas posicionan a los y las estudiantes en contextos específicos desde una perspectiva de producción del

conocimiento, en el que dialogan sus concepciones y experiencias propias con la profundización en diferentes campos teóricos.

En las observaciones realizadas a las clases de Florián se destaca que, por ejemplo, en el contenido “La clase trabajadora en el siglo XX”, el docente realiza un ejercicio comparativo de las condiciones socioeconómicas de estos, con las que tienen los y las trabajadoras actualmente preguntando a la clase sobre las dinámicas laborales de sus familiares. Estas preguntas permiten relacionar temporal y culturalmente los contenidos, haciendo énfasis en los cambios y las continuidades.

Se puede evidenciar que, para los profesores las preguntas orientadoras no son un elemento fundamental para alcanzar la integración, como lo son para documentos oficiales como los Lineamientos curriculares de ciencias sociales. Por el contrario, hacen parte de la habilidad que se tiene para interlocutar con las posiciones de los y las estudiantes. Esto quiere decir que, la construcción de las preguntas orientadoras es un ejercicio dialógico que sucede en medio de la interacción entre docente, estudiantes y contenidos. Además, estas no se sistematizan, sino que hacen parte del desarrollo de las clases.

Contenidos y conceptos

Es importante resaltar la construcción de los contenidos que plantean las y los docentes en sus prácticas pedagógicas, así como, lo que se plasma en las mallas curriculares de las instituciones. A partir de esto, se han identificado las cercanías y distanciamientos de estos dos aspectos del proceso educativo. Se entiende que los contenidos son un factor clave para alcanzar la integración de las ciencias sociales, pues allí se establecen las articulaciones entre las diferentes disciplinas.

Desde las y los docentes existe una crítica a la forma en que tradicionalmente se han construido los contenidos del área, es decir, a partir de la exaltación de grandes relatos históricos, pues se reconoce que estos se perciben como lejanos a los contextos particulares de la comunidad educativa. Por consiguiente, plantean problemas, que buscan acercar a las y los estudiantes al conocimiento involucrando en las clases fenómenos que han sido marginados e invisibilizados de los procesos educativos, y que se proponen a partir de las relaciones entre la epistemología de las ciencias sociales y las vivencias que se desarrollan en cada espacio escolar.

En ese sentido, señala Mayorga (comunicación personal, 29-09-2022)

> De parte de los estudiantes no hay resistencia, inclusive les gusta, porque está más cercano a ellos, a lo que viven, a la exclusión. Aquí siempre se les enseña Cristóbal

> Colón, Simón Bolívar, allá, los grandes personajes del mundo. Y que uno venga y enseñe qué pasó con las mujeres sindicalizadas durante la Revolución Industrial, *¡ay cómo así! ¿qué pasó?, yo no sabía que eso existía*, entonces no, resistencias no hay.

Se puede inferir, que el sentido que adquiere la integración de las ciencias sociales para las y los profesores está marcado principalmente por 2 aspectos. Primero, para incluir e integrar en las clases fenómenos o problemas sociales relevantes que son susceptibles de estudiar desde diferentes disciplinas; segundo, para relacionar las temáticas trabajadas en el aula con los contextos sociales de las y los estudiantes.

Mayorga (comunicación personal, 29-09-2022) menciona que problemas sociales como la pobreza son transversales a las disciplinas, pues "si usted ve solo una parte no va a poder entender el problema de la pobreza, por lo tanto, no la va a poder solucionar, entre otros problemas, entonces por eso es importante unir". Y continúa comentando que,

> Una comunidad que tiene problemas sobre ese espacio y hay que solucionarlos, entonces ahí está al mismo tiempo la historia, la política la geografía, la economía, la sociología, la memoria, los ancestros, todo porque es importante; cuando uno divide, pues simplemente está viendo una partecita y esa parte es insuficiente para entender un problema.

Con relación a lo anterior, expone que:

> Lo que pasa es que, al integrar las ciencias sociales, cualquier ciencia, las ciencias naturales también, se ven los problemas, los fenómenos tal y como suceden en la sociedad, es decir, en la sociedad no suceden fenómenos históricos o geográficos.

Por su parte, C. Florián (comunicación personal, 09-08-2022) también manifiesta: "ya no se puede ligar exclusivamente a la historia y geografía, sino que pensarse las ciencias sociales en la actualidad, pues es un ejercicio de pensarse como diferentes aristas del conocimiento inciden en un solo fenómeno".

Lo anterior, referencia que los docentes reconocen que existen fenómenos sociales que potencian la enseñanza integrada de las ciencias sociales. En una revisión de los problemas trabajados por las y los profesores en las aulas, se encuentran contenidos como contracultura, movimientos sociales, colonización, subculturas, derechos humanos, roles de género, o la paz. Estas problemáticas, no se evidencian en la malla curricular, pero hacen parte de las propuestas educativas de los y las profesoras.

En el análisis que se realiza sobre lo que se enseña, se puede identificar que se seleccionan contenidos dependiendo de lo que entienden por ciencias sociales, de las

posibilidades que la integración aporta en el proceso formativo de los y las estudiantes, y de los intereses que tienen los y las docentes. Para Florián y para Mayorga los contenidos que se priorizan tienen como propósito resaltar el rol de comunidades históricamente excluidas por la academia y por los relatos oficiales. Florián (comunicación personal, 09-08-2022) señala

> El año pasado Hicimos un encuentro de ancestralidad. (…) Era deconstruir la fecha del 12 de octubre, estamos en muchos escenarios pensando en la llegada del descubrimiento entonces decimos primero vamos a deconstruir ese sentido. Creo que ahí hay integración, primero ya apartemos de cómo se concibe normalmente, lo otro, pues traigamos personas, involucremos a otros actores. En este momento no pudimos tener la participación de mujeres de pueblos indígenas, para pensarse digamos desde el escenario, desde el lugar de mujer indígena en condición de ciudad como ahí entendemos, pues cuáles son los papeles, los roles, también el aporte, y cómo han tenido que sufrir violencias. Para mi ahí hay algo de integración curricular.

Mayorga, (comunicación personal, 29-09-2022) menciona

> Por ejemplo, en mi caso yo priorizo mucho los invisibles de la historia, es decir las mujeres, las etnias bien sea indígenas o afrodescendientes, los niños, es decir, una ciencia social alejada de los dominios, del poder, del colonizador, entonces tratando de descubrir qué pasó con los niños, las mujeres, los pobres, los jóvenes, los de los que nunca se cuentan durante cierto momento de la historia y en cierto espacio entonces creo que esa es la manera que se debe hacer.

Por otro lado, la integración para Luque (comunicación personal, 2-08-2022) es la enseñanza de la evolución del pensamiento sobre el hombre, y cómo esta influencia en los aspectos políticos, sociales, económicos y culturales que lo limitan y posibilitan:

> Como en décimo yo tengo toda la ciencia social, todo el campo yo hago un trabajo en décimo abordando ese desarrollo de pensamiento nosotros necesitamos que el chico entienda esa transformación del desarrollo de pensamiento desde la antigüedad hasta terminar en la modernidad.

Para Barrero (2019) la integración de las ciencias sociales, está relacionada con el fortalecimiento de habilidades socioemocionales desde una formación integral. Es decir, la enseñanza y los contenidos trabajados contribuyen a la formación personal, a partir de sus interés, motivaciones y necesidades en torno a la identidad individual y social. Señala que

> En el reconocimiento y valoración tanto de las características del contexto sociocultural y familiar, de su sentido de existencia y de trascendencia, como, en

> especial, de las particularidades, necesidades, expectativas e intereses de la/os estudiantes en relación con el proceso de aprendizaje de las Ciencias Sociales y de la aplicación a su formación personal o como sujetos sociales y ciudadanos, de tal manera que contribuyan a que la/os estudiantes superen las dificultades identificadas (p. 155).

En definitiva, se comprende que hay diferentes modos en los que se integran las ciencias sociales, esto se puede evidenciar a partir de identificar qué contenidos y conceptos la o el docente prioriza en su práctica pedagógica. A su vez, estos problemas que se trabajan responden a motivaciones, intereses y apuestas políticas de cada profesor. Además, al revisar las planeaciones y las prácticas pedagógicas se reafirma la poca relevancia que tienen las mallas curriculares en el quehacer cotidiano.

Fuentes

En el análisis de las fuentes utilizadas por los y las docentes se encuentra que existen dos vías, la primera hace referencia a las fuentes utilizadas por estos para estructurar sus clases; y la segunda, se relaciona con las presentadas a las y los estudiantes para trabajar en las sesiones. Esta distinción es importante porque permite diferenciar los recursos que los docentes frecuentan y qué presentan en las aulas de clase.

En primer lugar, es pertinente exponer la relación que existe entre las apuestas de los y las docentes con los documentos oficiales fomentados principalmente por el Ministerio de Educación Nacional. Se encuentra que Mayorga y Florián se distancian de estas propuestas a pesar de que las mallas institucionales toman como referentes documentos como los Estándares de ciencias sociales o los Lineamientos en ciencias sociales. Según Mayorga (comunicación personal, 29-09-2022):

> Cuando uno mira ese tipo de documentos, son muy idílicos, son muy bonitos, cuando uno los lee pues son un poema, pero, ¿qué pasa? (...), por ejemplo, se trabajan entre muchas personas, se discuten, se analizan, se llegan a conclusiones, pero al momento de ir a la práctica en realidad no se hace.

C. Florián (comunicación personal, 09-08-2022) argumenta que

> Hace mucho rato traté de apartarme de los lineamientos, de los estándares, y de los DBA mucho más. A los estándares me acerque cuando recién llegue a las ciencias sociales porque ellos estaban con una forma de renovación curricular [...] pero pues es un documento que fue construido para una ciencia social desde otro contexto, y no pueden de todas formas seguir siendo la hoja de ruta de las ciencias sociales del 2022,

> y aún me acuerdo que inclusive me puse a la tarea de buscar algunas claves. Es decir, por ejemplo, ¿cuántas veces se habla de conflicto armado?, ¿cuántas veces habla de reconciliación, de no repetición en los Estándares Curriculares de ciencias sociales?, no hay, eso no está, porque esos documentos les hablan a otras ciencias sociales.

Se evidencia en el discurso de estos docentes que perciben estas orientaciones alejadas de los contextos escolares, visibilizando una distinción entre la perspectiva que tiene el MEN y lo que los docentes asumen como enseñanza. Se resalta que los documentos no son tomados en las prácticas pedagógicas porque no existe el acompañamiento necesario por parte del MEN para acercarse a estos. N. Mayorga (comunicación personal, 29-09-2022) anota que

> ¿Quién va a discutir que los lineamientos o los estándares inclusive que la ley 115 tiene problemas?, no los tienen, de hecho, lo que se plantea ahí es absolutamente acertado, pero básicamente al momento que el Estado llega hasta ese punto y de ahí para allá se deja sola la sociedad, entendiendo sola la sociedad como el docente que simplemente llega a su aula solo y empieza a mirar cómo trabaja.

Esta situación conlleva a la discusión sobre los intereses con los que se expiden estos documentos; la percepción de los mismos y del MEN entre las y los docentes; y la orientación sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

Por otro lado, Florián y Mayorga señalan que aprecian los aportes de otros documentos de carácter institucional, por ejemplo, Mayorga (comunicación personal, 29-09-2022) asevera que

> Creo que documentos más importantes inclusive son los de la Organización Mundial de la Salud, ¿quién diría que la Organización Mundial de la salud tiene más documentos y más información acerca de la educación que muchas organizaciones que están dedicadas a la educación? y lo han hecho mucho más allá, y como consejo, en la OMS mirar las “habilidades para la vida” en su mayoría parte de la educación es mucho más amplio y mucho mejor.

C. Florián (comunicación personal, 09-08-2022) resalta la importancia en sus prácticas pedagógicas de los aportes de la Comisión de la verdad y el Centro Nacional de Memoria Histórica, al respecto señala que

> Vengo trabajando con los documentos del Centro Nacional de memoria histórica, que hacen parte de una entidad y que, dentro de sus producciones, han aportado a la construcción de memoria histórica. Han aportado metodológica y didácticamente para

> que los profes tengan herramientas, por eso me parece muy importante, de ahí he tomado referentes. De ahí he tomado temas para hablar de conflicto armado, de víctimas, con historia reciente o con voces de las víctimas. Creo que en esos lugares y posiblemente en otros, me han aportado esos documentos.

Se concluye que las fuentes utilizadas por Mayorga y Florián se caracterizan por ser documentos que involucran discusiones de actualidad en la educación y en las ciencias sociales, y estas concuerdan con la postura de incluir problemáticas que se encuentran en el contexto de los y las estudiantes, además, corresponden con las demandas que una parte de la sociedad exige que se dialoguen en la escuela.

En contraposición, Barrero (2019) recoge postulados de los Lineamientos curriculares y los Estándares Básicos del área, en el proyecto pedagógico que ha construido a través de diversas fuentes, de las cuales resalta la posibilidad de potenciar la formación personal de las y los estudiantes,

> Los estudiantes deben realizar: 1. "… *me aproximo al conocimiento como científico-a social*" integrado con 2. "*manejo conocimientos propios de las ciencias sociales*" y con 3. "… *desarrollo compromisos personales y sociales"*. Lo anterior está orientado esencialmente por el énfasis que se hace en el componente de los *compromisos personales y sociales* debido a su directa y estrecha correspondencia con la ***formación personal*** o como sujetos sociales y ciudadanos.

Luque (comunicación personal, 2-08-2022) se apoya de los postulados de los Lineamientos curriculares y de los DBA para orientar su proyecto pedagógico, de esta manera, explica

> Tenemos una malla que trabajamos a partir del 2015 a la fecha muy vinculada a los estándares, inicialmente a los lineamientos curriculares y posterior a los estándares con unos ejes transversales del preescolar a once, atendiendo a las particularidades de estos estándares, que hablan un poco de la integralidad, de la memoria histórica del espacio y territorio, identidad, defensa de los derechos humanos.

Para Barrero (2019) los documentos de orientación curricular tienen la posibilidad de contextualizarse para responder a los problemas socioemocionales que identifica en sus estudiantes. Por consiguiente, se identifican distancias con concepciones como las del docente Florián, que afirma que estos documentos del MEN no responden a las ciencias sociales de hoy, Barrero plantea que a partir de tomar elementos de los Estándares Básicos de

ciencias sociales se realiza un ejercicio para el fortalecimiento de sus acciones de enseñanza relacionadas el proyecto de alter-nativas.

Para A. Luque (comunicación personal, 2-08-2022) las políticas de enseñanza de ciencias sociales son importantes en tanto aportan sugerencias que le permiten a la institución y a la docente concretar y delimitar discusiones de interés social y personal

> A través de los años se han venido haciendo unas sugerencias, orientaciones que afortunadamente no han venido acartonadas lo que nos ha permitido hacer un trabajo propio institucional a partir de ellas, entonces, por ejemplo, cátedra para la paz, (…) nosotros definimos unos núcleos los integramos a partir de un eje del proyecto ético religioso, de la parte de la democracia, entonces hicimos nuestra propia implementación de la cátedra para la paz.

En un segundo lugar, las fuentes presentadas en las clases se caracterizan por ser variadas, se hace uso principalmente de libros de texto, artículos de libre acceso, e iniciativas institucionales como la Comisión de la verdad o el Centro Nacional de Memoria Histórica.

Se identifica que los libros de texto son una fuente recurrente para la enseñanza integrada de las ciencias sociales, y la utilización de estos depende de los acercamientos entre el horizonte epistemológico de las y los docentes y las editoriales. Por ello, señala C. Florián (comunicación personal, 09-08-2022) que

> Participé en textos de noveno, décimo y undécimo de Santillana, de los que están en este momento trabajando en los colegios privados de la media alta. Entonces, para mí son referentes porque siento que los que estuvimos en ese proceso de autoría, pues estábamos haciendo un trabajo bien, riguroso, buscando no sesgar, en la medida de lo posible de lo que buscan las editoriales.

Se identifica que Florián (comunicación personal, 09-08-2022) utiliza estas fuentes para orientar sus clases, debido a su participación en la elaboración de los libros de texto, y que, además, son construidos bajo una perspectiva integrada. A pesar de las críticas que suscitan este tipo de documentos, porque para algunos sectores de la educación representa la tecnificación de la educación, el docente reivindica su trabajo intelectual. De igual manera, Luque hace uso de estas fuentes para dirigir sus propuestas pedagógicas, haciendo salvedad que estas no son reproducidas literalmente. Por el contrario, se contemplan como herramientas de consulta, reflexión, y guía que se enlazan con otras fuentes, como textos filosóficos revisados por la docente.

En relación con esto, Florián (comunicación personal, 09-08-2022) hace uso de otros medios de información para fortalecer su proceso pedagógico. Dichas propuestas aportan elementos para incluir en sus planeaciones de clase el estudio del conflicto armado y sus impactos en la ciudadanía colombiana

> Salió el informe final de la Comisión de la Verdad y un documento podríamos decir oficial, que es un documento que se llama Diez propuestas para la enseñanza de la historia reciente, y aporta para traer esas discusiones de país a la escuela. Entonces, por ahí es donde me estoy moviendo.

Por el contrario, Mayorga no toma en cuenta los libros de texto. Las fuentes que prioriza son artículos cortos publicados en revistas de acceso libre en la red, como "El rol del darwinismo en la legitimación de la opresión" de Emilio Salvucci, o "La filosofía de la liberación: Historia, característica, vigencia social" de Juan Carlos Scannone, lo cual, permite evidenciar que el docente prefiere la utilización de estas fuentes en función de fortalecer prácticas argumentativas relacionadas con la lectura, escritura y oralidad.

En conclusión, se visibiliza que los y la docente recurren a ciertas fuentes dependiendo de los propósitos de enseñanza, por ende, existe una correspondencia entre las fuentes desde las cuales se fundamentan y realizan procesos con y las y los estudiantes. Por ejemplo, para Mayorga (comunicación personal, 29-09-2022) las "Habilidades para la vida" fundamentadas desde la OMS son significativas, por eso, favorece ejercios de lectura, escritura y oralidad. Para Barrero, lo primordial es fortalecer las habilidades socioemocionales, por esta razón, involucra los estándares básicos de competencias porque estos buscan un equilibrio entre conocimientos propios de las ciencias sociales y el desarrollo de compromisos personales y sociales. En el caso de Florián la importancia se enfoca en llevar discusiones de país a la escuela, en ese sentido, se caracteriza por utilizar documentos de instituciones que se han encargado de estudiar el conflicto armado colombiano. Por último, Luque se enfoca en el pensamiento del hombre, y pone a dialogar libros de texto con escritos filosóficos para trabajar con las y los estudiantes.

La justificación de una perspectiva de enseñanza integrada de ciencias sociales

En este capítulo se han recogido algunas descripciones acerca de lo que se entiende como enseñanza integrada de las ciencias sociales, las finalidades que esta perspectiva adquiere en las aulas escolares, y cómo se hace esta integración.

Respecto al primer elemento, la integración se comprende como la forma más adecuada de involucrar, en los contextos escolares, análisis complejos de los fenómenos

sociales. Se encuentra que para los y la docente toda problemática es susceptible de ser estudiada e interpretada de manera integrada. Es decir, no se limita a problemas sociales emergentes, sino que hace parte de esfuerzos pedagógicos y políticos que estos asumen. También, la integración está ligada a la capacidad de relacionar a las y los estudiantes y sus vivencias cotidianas con los fenómenos estudiados.

El sentido de esta perspectiva de enseñanza corresponde a la preocupación sobre la o el educando. Al respecto, las preguntas orientadoras, los conceptos, contenidos, y las fuentes, se proyectan en función de transformar la realidad de los y las estudiantes. La enseñanza integrada de las ciencias sociales busca nuevos espacios de reflexión, en tanto, los y la docente pretenden dar relevancia a otros lugares de enunciación, a los que las disciplinas se han ido acercando, referente a voces marginadas e invisibilizadas por los grandes relatos. Además, se le otorga a esta perspectiva finalidades relacionadas con incorporar escenarios de participación en los que las y los jóvenes tienen incidencia, esto se realiza a partir de argumentar, debatir, opinar y tomar posición sobre temáticas que las y los afectan.

En relación a cómo se materializan estas ideas en los currículos y planes de clase, se ha encontrado que, en primer lugar, los documentos de orientación curricular generan encuentros y desencuentros en el discurso de los y las profesoras, porque su legitimidad no es general y lo que se plasma allí tiene diferentes lecturas respecto a lo que son, deben ser y hacer en la escuela las ciencias sociales. En segundo lugar, las mallas curriculares son espacios que manifiestan la desarticulación entre docentes, y a su vez, las particularidades e intereses de enseñanza. Del mismo modo, estas son un ejercicio que responde a lógicas burocráticas que tiene poca relevancia en la cotidianidad de las aulas. En tercer lugar, orientar las clases desde una apuesta integrada responde a las ideas de cada docente, en este sentido, son múltiples las formas en que se realiza la integración.

De acuerdo con lo anterior, este apartado tiene como objetivo hallar explicaciones, de las que ya se han presentado algunos aspectos, del trasfondo por el que se asume esta perspectiva. En primer lugar, se destaca la incidencia que tiene la formación académica y personal. En segundo lugar, se analiza el lugar de las prácticas pedagógicas como escenario en constante transformación.

En el ejercicio investigativo llevado a cabo, se encuentra que el proceso formativo es relevante, los docentes nombrados en este trabajo hicieron parte de la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. De esta manera, impacta a los profesores, en tanto, su proceso estuvo marcado por transformaciones que incidieron en cómo

se encienden las ciencias sociales y su enseñanza. Por consiguiente, se apunta que estos cambios se encuentran relacionados con:

> La Universidad venía de una forma muy disciplinar de ver las ciencias sociales, y era precisamente dividido todo, es decir, muchas geografías, muchas historias, muchas economías y dejaba de lado toda la parte de la pedagogía, de la didáctica, del descubrimiento, de problemáticas, de cosas que había que solucionar, además, porque el mundo estaba cambiando porque eso es justo entre el 95 y el 2000. Y se fue transformando hacia el otro lado, entonces ya se dejó mucho la parte disciplinar y se volvió más hacia la parte pedagógica. Muchas didácticas, mucha pedagogía, mucha psicología y entonces de una u otra manera hay que hallar el equilibrio entre una y otra porque las dos se necesitan (Mayorga comunicación personal, 29-09-2022).

Se subraya que es posible identificar dos componentes al interior de la licenciatura en ciencias sociales, estos son el pedagógico- didáctico y el disciplinar. El programa curricular se ha inclinado en sus diferentes reformas a fortalecer un ámbito más que el otro, sin encontrar el equilibrio adecuado que señala el docente. Por lo que, considera que

> Cuando yo estudié en la Distrital fue un período de transición crítico, había acabado de ocurrir una transformación de la carrera y la verdad fue absolutamente difícil, creo que salí sin las bases necesarias para enfrentar lo que se venía en el aula, pero pues también fue un reto y la decisión mía, que debería ser de la mayoría de personas, y es la de seguirse formando. Esta carrera, todas las carreras de hecho, no terminan un día, sino que sigue y sigue y sigue, siempre hay cosas para aprender.

En ese sentido, Mayorga (comunicación personal, 29-09-2022) resalta la necesidad de que las y los profesores se formen constantemente en el campo de conocimiento que se enseña. Sin embargo, recalca la importancia de encontrar el equilibrio entre estos componentes señalados, para lograr una formación académica que les otorgue elementos fundamentales para la interacción en el aula.

Al respecto, C. Florián (comunicación personal, 09-08-2022), asevera que en su formación universitaria, que apuesta por la integración de las ciencias sociales en un “cambio de pensum que recién se desarrollaba”, se realiza un proceso diferente que vuelve más amplia su perspectiva educativa. Además, resalta que la formación recibida en la universidad contribuye de diferentes maneras a las y los estudiantes que deciden optar por escenarios educativos escolares o alternativos. Así, manifiesta que

> Y si uno lo va a ver, eso involucra que entonces la Distrital y la licenciatura en Ciencias Sociales, pues más que ponernos ya en un camino, para usted vaya a hacer esto, en cambio te abre. Cómo eso, es como un escenario de apertura [...] un licenciado en sociales, que primero no está encasillado a hacerse en un solo lugar y ya, pues que lo mete también en otros escenarios.

Se puede evidenciar que existen dos perspectivas diferentes acerca de la formación recibida en la licenciatura entre ambos docentes. Respecto a Mayorga, este concibe que su proceso formativo en la licenciatura resulta limitado para afrontar los retos que se presentan en la escuela, por lo que, reconoce la importancia de seguirse formando en el campo disciplinar y pedagógico para responder a estas exigencias, en ese sentido afirma que sus estudios posteriores a la licenciatura, a saber, Ciencias Políticas en la Universidad Nacional, los hace "porque quería entender el mundo, quería saber qué era lo qué pasaba, por qué pasaba y en qué podía aportar. Era algo que, definitivamente la sola licenciatura no me daba". (comunicación personal, 29-09-2022)

Florián, asevera que, si bien realiza una Maestría en Educación, del Grupo de Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional, posterior a su licenciatura, este estudio pre gradual le permite tener las capacidades necesarias para asumir de forma adecuada los requerimientos escolares, afirma que "el hecho que sea de la Distrital o Pedagógica si genera para los ambientes escolares como una idea de un profesional que tiene con qué enfrentarse, digamos, que eso es como de allá". Pero, además, como se ha evidenciado previamente también posibilita que él o la licenciada en ciencias sociales se desenvuelva en otros escenarios sean comunitarios, políticos, populares, entre otros.

De acuerdo con lo anterior, las experiencias formativas les permiten construir las concepciones y sentidos que le otorgan a las ciencias sociales en la escuela, por lo tanto, las discusiones que se realizan al interior de la licenciatura influencian las construcciones pedagógicas, ontológicas y epistemológicas que asumen en la práctica pedagógica las y los licenciados.

En relación con las posiciones de los docentes se puede identificar que los escenarios de pregrado marcan los campos de impacto que conciben de las ciencias sociales. En este sentido, Florián apuesta por concepciones más cercanas a los escenarios populares y comunitarios, mientras que Mayorga se recoge en un escenario más académico o formal, lo cual, influye en el sentido que le otorgan a este campo de conocimiento, pues desde esos

escenarios, como se ha evidenciado, la justifican, proponen contenidos, preguntas y conceptos.

Además, de acuerdo a sus necesidades e intereses en el ejercicio docente optan por complementar sus estudios en formación disciplinar de las ciencias sociales, o educativa. Teniendo en cuenta esto, la licenciatura es vista en dos perspectivas, la primera como un campo limitado en cuanto a lo teórico de las ciencias sociales que es necesario complementar; y otro como una apertura que posibilita la profundización en campos específicos.

Respecto a las prácticas pedagógicas como un escenario en constante transformación, se encuentra que, a pesar de los diferentes esfuerzos de algunos y algunas docentes, existen códigos que están implantados en las lógicas escolares de las dos instituciones, con los que para el docente Florián (comunicación personal, 09-08-2022),

> Tenemos que reñir también un poco con el asunto del cuaderno que es complementario, sin embargo, las familias todavía piden cuaderno. También hay que tratar de mediar, pues nosotros a veces buscamos más eso, como la discusión, como el hablar, y si es posible salir. Pero las familias quieren que haya un cuaderno con títulos, con apuntes y con tareas. Y los mismos estudiantes algunos todavía piden que eso sea, entonces eso toca uno tratar de jugársela.

Dentro de la práctica parece común que los y las docentes se instalen en una zona de confort, en la cual, la reflexión y la acción se pierde entre los quehaceres cotidianos de la práctica docente, por lo que, dentro del aula se vuelve un proceso mecánico libre del debate que implica asumir un espacio educativo. Al respecto, Florián (comunicación personal, 09-08-2022) se refiere a su práctica pedagógica como un escenario que podría ser denominado un despertar de la conciencia de lo que implica ser docente, pues manifiesta que:

> En este último tiempo sí he tratado de ir a recogerme allá otra vez en lo que en lo que buscaba y en lo que procuraba con la licenciatura, en ver en ellos potencial. porque esa era otra, que yo también me había descuidado mucho, era homogeneizar los contenidos y hágale. Aquí creo que, si me he involucrado en pensar otra vez todo eso, en el que estaba sentado, para mí mismo como volverme a dar esa reflexión de qué es lo pedagógico, de cuál es el saber que se requiere o al menos que se espera de la clase de sociales para ellos.

De esta manera, el docente manifiesta que incluso esa reflexión pasa por puntos de inflexión como la que trajo la pandemia iniciada en el año 2020, pues fue a partir de esta, en relación con su trabajo en el distrito, que el pensar su papel dentro de la escuela lo encaminó

a transformar sus formas de trabajo en el aula. Además, es importante resaltar el retornar de la conciencia como un elemento sustancial de la transformación de la práctica pedagógica

> Yo creo que confluyen ahí varias cosas ya ahorita, pues en otro momento, en otro espacio, inclusive hasta otro espacio geográfico con otros grupos y sobre todo la pandemia, creo que la pandemia me dio la oportunidad de cambiar y me dio la oportunidad de también de decirme "*pues no podemos seguir por la misma línea porque o sino como uno cumpliría ni con lo que yo mismo se suponía que me estaba proyectando ni con lo que los estudiantes pueden esperar*" (C. Florián, comunicación personal, 09-08-2022)

Este retorno a la conciencia permite que los docentes encuentren nueva forma de asumir su proceso de enseñanza. Existen múltiples formas de concebir la práctica pedagógica para las y los docentes, pues los mismos desde sus contextos piensan y debaten frente al cómo, el por qué, y el para qué de cada uno de los contenidos que llevan al aula. Frente a esto hay un elemento importante, que también es mencionado con anterioridad, y es el hecho de que la conciencia como un acto que se adquiere en el transcurso de la formación profesional y que posteriormente se traslada al compromiso con los y las estudiantes en las aulas de clase, es un elemento a resaltar, pues en ese lugar, es donde se construyen y se debaten las ciencias sociales, al respecto Mayorga (comunicación personal, 29-09-2022) expone que:

> Pues se utiliza de todo, se utiliza educación conductual cuando lo necesitamos ya en saber un hecho o explicar un acontecimiento Como tal porque no vamos a inventar pero pues también escuela nueva, de diálogo de discutir, de mirar cuáles son las ideas previas de mirar a qué conclusiones llegamos, de hacer mucha lectura, mucha interpretación de las situaciones, si hay cosas a veces que uno dice voy a prepararlo de esta manera y resulta que los pelados se lo voltean a uno porque le terminan hablando. de otras cosas.

Los docentes están en una constante re significación de sus prácticas pedagógicas. Allí, se evidencian sus perspectivas epistemológicas, éticas, y profesionales del quehacer docente. Así,

> Tantas formas de aprendizaje y de enseñanza hay como personas existen. En ciencias sociales es dependiendo como el docente vea su función social. Es decir, interesante o poco interesante, entonces, así mismo va a ser el producto. Yo creo que esas cosas hay que aprenderlas, es decir, hacerlas parte de uno, pero desarrollarlas en la práctica. (comunicación personal, 29-09-2022)

La función social del docente es una discusión que abre Mayorga (comunicación personal, 09-08-2022), este afirma que

> Me gusta la economía, el derecho, y la ciencia política, pero me quedé con la ciencia política porque era la que me permitía o la que más abarcaba la problemática de lo social, y pues es un excelente complemento a la pedagogía y a la disciplina de la Distrital, pero pues toca profundizar en cosas porque obviamente hay que tener una responsabilidad frente a los niños y es enseñarles lo que corresponde. Y hacerlo con conciencia social.

Además, comprende que

> Las Ciencias Sociales no solamente tienen que ayudar a que las personas se comporten y se organicen en su sociedad, sino que tiene que ayudar a que los problemas de la sociedad sean entendidos. Por lo menos hasta eso llegamos, a ser entendidos, a que haya conciencia que los problemas existen y no puede ser solamente de unas prácticas de buen comportamiento, sino que desde mi caso yo siempre he dicho Colombia es una sociedad pobre, somos pobres y nos toca pararnos desde lo que puede llegar a ser, esas cosas hacen parte de nuestro día, hay que buscar formas de solucionarlas. (comunicación personal, 29-09-2022)

De esto, se infiere que las transformaciones de las prácticas pedagógicas están relacionadas con un enfoque crítico que se basa en la transformación por medio de la reflexión y la acción. No obstante, la apertura de este escenario tiene diferentes puntos de inflexión que posibilitan que los y las docentes asuman una posición frente al quehacer educativo, y que se basa en el retorno a los intereses y propósitos que tenían al estudiar la licenciatura.

Son los escenarios de incidencia de los y la docente los que interlocutan constantentemente con la práctica, es decir, en las comunidades educativas existen necesidades e intereses con las que deben enlazarse y dialogar, por lo tanto, están en una constante reflexión del contexto. De esta manera, al identificar las problemáticas presentes en el escenario se realiza una apuesta por transformar estas situaciones.

Es visible que en las comunidades escolares existen factores que están en constante tensión y diálogo. Por lo cual, se puede considerar que en los procesos de enseñanza y aprendizaje confluyen diferentes intereses que potencian y limitan las propuestas de enseñanza. Las ciencias sociales están ligadas a la resolución de problemas del conocimiento,

en tanto no plantean soluciones inmediatas, pero si les proporciona estrategias para entenderlo.

Consideraciones finales

Luego de realizar el análisis para identificar los sentidos que construyen la y los profesores en torno a la enseñanza integrada de las ciencias sociales en la escuela, se concluye que cada uno de estos fabrica una manera de entender y llevar a cabo esta perspectiva. No obstante, los y la docente coinciden en algunos elementos al otrogarle un sentido que está relacionado con una perspectiva crítica de l tranformación de la sociedad. Aconstinuación se plasman algunas reflexiones

La integración es un proceso que se genera día a día. Esto quiere decir que no se limita en las propuestas institucionales. Existen una serie de documentos oficiales expedidos por el MEN bajo esta perspectiva, sin embargo, no han logrado un recibimiento significativo por parte de la comunidad docente. Incluso, se evidencia que las posturas de estos y estas a menudo se alejan del sentido de integración allí plasmado. También, se encuentra que, pese a que las mallas curriculares de ambos colegios asumen una perspectiva integrada, no recogen los intereses y las posturas docentes en las mismas. Por tal motivo, se entiende que la y los docentes realizan la integración desde otro sentido, y lo que se propone desde lo oficial e institucional no responde completamente al ejercicio cotidiano.

Respecto a esto, se entiende que pese a existir propósitos similares relacionados con el aprendizaje activo, el pensamiento crítico, la formación en nuevas ciudadanías participativas, entre otros, las y los docentes basándose en su experiencia, formación, conocimientos y contexto, involucran otros sentidos que se fundamentan en aspectos que los documentos oficiales no contemplan, como la enseñanza de la historia reciente, la memoria social, los roles de género, o elementos relacionados a la condición juvenil de las y los estudiantes.

El ejercicio docente bajo esta mirada está ligado a la visión de lo que las y los estudiantes deben ser y hacer desde la visión de la y los profesores. En ese sentido, se enseña en búsqueda de un horizonte ontológico que se enfoca en formas particulares de participar y relacionarse con otras personas y el entorno. De esta manera, se priorizan contenidos encaminados a fortalecer estos elementos, por ejemplo, desde la memoria, la ciudadanía, las diversidades, o la identidad.

De acuerdo a lo anterior, cada docente a partir de su formación y experiencia, ha realizado una construcción específica sobre el sentido de la educación y las ciencias sociales. En adición a estas particularidades, han surgido sentidos generales de la integración, como que esta contribuye a involucrar actores y fenómenos sociales tradicionalmente relegados de los ámbitos escolares.

A lo largo de la investigación se identifica que la integración involucra al educando en el proceso, es decir, se interlocuta con su contexto, sus intereses, sus problemas. De este modo, la integración no solo es una apuesta teórica y conceptual, sino que también es formativa debido a que prevalecen elementos como la construcción de ciudadanías desde un enfoque crítico, participativo, democrático, empático, y solidario. Es decir, la ciudadanía es un horizonte que no se ha perdido, sino que se ha transformado, y la integración contribuye a alcanzar esa finalidad.

En este aspecto, se encuentra que la integración tiene la doble posibilidad de contribuir a lo cognitivo- procedimental, y lo actitudinal- valorativo. Así, se encuentra que cada docente tiene preferencia de un aspecto sobre el otro. Lo que demuestra que, la integración de las ciencias sociales es un campo en disputa en la escuela, en el cual, el segundo componente sigue prevaleciendo sobre el primero. Esto es visible en los propósitos de las mallas curriculares y los discursos de cada docente, pues allí se concibe que lo cognitivo y procedimental se convierte en el medio para alcanzar el fin actitudinal y valorativo. En otras palabras, los contenidos y metodologías propias de las ciencias sociales están encaminados a que contribuyan a la formación actitudinal y valorativa de las y los estudiantes.

De igual forma, se evidencia que las apuestas pedagógicas de las y los profesores se enmarcan en un discurso del deber ser educativo. De esta manera, conciben que su perspectiva es la más adecuada para alcanzar la enseñanza integrada de las ciencias sociales. Es poco el diálogo entre las apuestas teóricas y metodológicas, por lo que, por lo general, cada docente trabaja de forma diferenciada de sus colegas.

Otro elemento encontrado en el análisis, es la materialización de la integración en las aulas a través de los contenidos trabajados. En ese sentido, las y los profesores conciben estos como el eje articulador para lograr la integración, sobre las preguntas orientadoras y problematizadoras. De esta manera, los contenidos estudiados son seleccionados y

posteriormente presentados a las y los estudiantes. Por esto, los fenómenos son explicados, principalmente, por contenidos y como se trabajan estos en el aula. Se destaca que, estos no se reducen a elementos terminados y definidos, sino que se construyen y adquieren sentido en las clases, en tanto, se pueden vincular a las experiencias y saberes de las y los estudiantes. En consecuencia, se aparta de los contenidos memorísticos, de los relatos y sitúa en otro lugar a las y los estudiantes.

En definitiva, se comprende que la enseñanza integrada de las ciencias sociales tiene múltiples sentidos, y diferentes maneras de concretarse. Esto depende de los propósitos que los y las docentes establecen. Se articula la vida cotidiana de las y los estudiantes con la resolución de problemas del conocimiento social, esto quiere decir que, los problemas se pueden trabajar en diferentes escalas; asociando lo cercano y lejano; conocido y desconocido; y lo abstracto y concreto, para promover en las y los educandos una posición reflexiva, crítica y transformadora, en la que piensen su lugar en el mundo social.

CAPÍTULO 6. SISTEMATIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

Este capítulo tiene como propósito sistematizar las experiencias del ciclo de innovación Sentidos, experiencias y alternativas en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, orientado por el docente Jorge Blanco. Se pretende realizar un escrito analítico, en el que se contrastan las concepciones que hemos ido construyendo, con la experiencia en las aulas y aspectos teóricos. Se busca que sean visibles las vivencias en el curso, las transformaciones en las ideas y las percepciones sobre lo que son y hacen las ciencias sociales en los contextos escolares.

En primer momento, se reconstruyen algunos elementos sustanciales sobre las experiencias construidas en el transcurrir del curso, las discusiones, tensiones y transformaciones que se presentaron en los encuentros, en los que se dialogó acerca del sentido de la enseñanza de las ciencias sociales.

En segundo momento, se realiza un autoanálisis sobre la propuesta que se presenta en este proyecto, relacionada a la integración de las ciencias sociales, como una perspectiva epistemológica y pedagógica que se diferencia de otras posiciones. Esta busca la superación de la fragmentación del conocimiento. Durante este momento, se profundiza en las interrogantes que han constituido la propuesta, y que nos interlocuta con respecto a qué entendemos por integración, por qué esta, y cómo realizamos esa construcción curricular, que, en últimas, se convierte en nuestro intento por otorgarle sentido a este campo de

conocimiento. Lo que no es más que el principio para reflexionar sobre la enseñanza de las ciencias sociales, en un ejercicio que involucra a las y los docentes diariamente.

En tercer momento, se reflexiona acerca de la experiencia en las instituciones que acogieron y aportaron a este proyecto con sus opiniones, argumentos, contradicciones y espacios de diálogo. Destacamos que, durante la construcción y reconstrucción de esta experiencia, no solo tomamos aquellos aspectos que resultaron satisfactorios y armoniosos con nuestra perspectiva y la de las comunidades educativas, sino que reconocemos que esta propuesta tiene vacíos que no fueron contemplados en su momento, pero que hacen parte de la práctica pedagógica y la sistematización como fuente de investigación, reflexión y acción.

Finalmente, damos un espacio para dialogar con la propuesta, sus preguntas, objetivos, discusiones de clase, y conversaciones sobre el sentido planteado en el proyecto. Esto tiene como finalidad reconocer y analizar las limitaciones, contradicciones, los alcances logrados y la importancia de esta para nuestro proceso formativo y personal.

Ciclo de innovación: discusiones sobre el sentido de las ciencias sociales

Nuestra llegada al ciclo de innovación se relaciona con la cercanía de esta propuesta con los intereses personales y académicos que se han construido desde algunos periodos atrás. Las discusiones han girado en torno a la constitución de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, sus características curriculares y epistemológicas, tensiones, campos de acción, y actores involucrados como el MEN o las y los maestros. Estas reflexiones se realizan conforme a lo que Barragán (2015) plantea

> El profesor está llamado a configurar rigurosamente rutas de investigación en las que pueda abordar sus prácticas, cuestionando los arquetipos y paradigmas teóricos vigentes, pero proponiendo, desde sus prácticas, teoría educativa que pueda aportar al corpus de la educación y la teoría. (p. 11)

Se indagó sobre las propuestas de enseñanza, planteadas por diferentes actores, con la intención de interpelar lo hecho y pensar sobre lo que consideramos que puede transformarse. Por estas razones seleccionamos el mencionado ciclo.

Desde un inicio, el ciclo tuvo un fuerte énfasis en cuestionar lo supuestamente claro, es decir, ha buscado desnaturalizar aspectos de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, que se han configurado durante la formación y otros que nunca se han discutido por suponerse claros y con debates culminados. De esta manera, uno de los aprendizajes más valiosos que nos deja este proceso es el de cuestionar Constantemente los paradigmas en los que se generan los argumentos. En nuestro proceso se realizó un poco tardío este

cuestionamiento de lo que se considera claro y verdadero, pues en este momento de innovación se tuvo que volver a la fundamentación. Esto es necesario como señala Jara (2010) para construir

> La capacidad de romper con el orden social imperante que se nos impone como única posibilidad histórica (el modelo de globalización neoliberal). En segundo lugar, la capacidad de cuestionar los estereotipos y patrones ideológicos y éticos vigentes como verdades absolutas (el individualismo, la competencia, el mercado como regulador de las relaciones humanas). En tercer lugar, la capacidad de aprender y desaprender permanentemente. (Pp. 7-8)

Durante el primer semestre, se realizó una búsqueda literaria que permitió adentrarnos al problema de investigación, a partir de un estado del arte en el que se discutió el campo de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Allí, se vislumbraron, de manera parcial, los sentidos y concepciones que adquieren estas en el escenario escolar. Para la metodología se acordó de manera interna realizar una división de los textos encontrados para reseñarlos y organizar la información, con los objetivos de cada texto y, a su vez, las principales ideas que estos exponían.

Durante este proceso, la búsqueda arrojó datos interesantes, que se confirman a través de lo consultado en el estado del arte de este proyecto. Algunos de estos se relacionan con, el proceso de constitución y las diversas transformaciones sobre lo que son y hacen las ciencias sociales en la escuela colombiana. El sentido que tradicionalmente han tenido estas responde a procesos de generar actitudes y pensamientos en las y los estudiantes. La enseñanza de historia y geografía han predominado en este campo, relegando las otras disciplinas a un lugar auxiliar. Los documentos expedidos por el MEN no cuentan con una orientación curricular clara, esto ha llevado a que las y los docentes tomen dos posiciones respecto de estos, por un lado, implementarlos sin cuestionarlos; y por otro, cuestionarlos completamente e incluso apartarse de estos.

En el segundo semestre, se discutió y revisó bibliografía en torno a la práctica pedagógica y docente, y la sistematización de experiencias. En este sentido, se encontró que la práctica pedagógica y docente tienen diferentes concepciones que cuestionan el actuar en la escuela, y se manifiesta como un espacio de reflexión sobre lo que se dice y hace. Pese a que, en algunos documentos se expone como lo mismo la práctica pedagógica y la docente, desde otros textos y consensos entre las y los participantes del seminario, se comprenden como dos elementos diferentes. El primero hace referencia a la reflexión sobre lo que se hace dentro del

aula, y el segundo corresponde a el quehacer cotidiano que experimentan los y las profesoras en las escuelas.

Después de tener un panorama general de las discusiones y debates realizados en el ciclo, proponemos compartir los elementos que consideramos relevantes para nuestra formación académica y personal, así como los que se sitúan en un escenario de producción de conocimiento, de intercambio de percepciones y de ideas. En estas reflexiones no pretendemos organizar en un orden jerárquico las transformaciones que vivimos durante esta experiencia, por el contrario, consideramos que son elementos para un análisis continuo del sentido que tienen los procesos de enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales, el cual, está lejos de ser armónico y terminado, pues, aunque hemos asumido posturas durante toda nuestra formación y el ejercicio pedagógico estas coexisten con otras perspectivas sobre la educación.

Por otro lado, se puede sintetizar que la sistematización de experiencias es un método de investigación que permite la interpretación crítica de una o varias experiencias, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, con el objetivo de transformar las prácticas. Según Jara (2018), la sistematización de experiencias es una práctica y teoría para otros mundos posibles. Es importante destacar que una misma experiencia puede ser sistematizada bajo diferentes ejes, y que algunas preguntas pueden ayudar a definir el eje de la sistematización. Se parte de hacer una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos.

Resaltamos que a lo largo del recorrido académico habíamos apostado, a partir de nuestros diálogos, experiencias, intereses y algunas necesidades percibidas, por una posición que buscaba sensibilizar y fortalecer aspectos formativos y actitudinales orientados a transformar las maneras de relacionamiento de las y los estudiantes, las condiciones escolares, y las problemáticas del contexto, sobre la formación en ciencias sociales. No obstante, el ciclo se convirtió en el generador de algunas discusiones que situaron en primer lugar la reivindicación de la formación científica en este campo. Esta ha sido relegada por la creencia que la ciencia es acrítica, alejada de los contextos, y hecha por unos pocos, lo que deja de lado la investigación y reflexión científica de lo cotidiano.

Asumimos la ciencia desde un enfoque crítico que debe “apuntar a producir una autorreflexión que libere a los sujetos del carácter “universal y objetivo” de conocimientos ligados a intereses específicos” (Laso, 2004, p. 453). Logramos identificar que la formación científica no soluciona problemas que aquejan el contexto de los y las estudiantes de forma

directa e inmediata, pero posibilitan desarrollar capacidades que les permiten identificar, comprender e incluso transformar dichos fenómenos.

Además, rescatamos del proceso de ciclo de innovación la importancia de este para resignificar la construcción continua de los elementos de la educación, la pedagogía y la didáctica de las ciencias sociales. El proceso de búsqueda del sentido que tiene este campo de conocimiento en el aula, es la partida para pensar y generar alternativas de enseñanza. Desde el diálogo y el compartir de conocimientos y experiencias de quienes tratamos de entender y aportar a la pedagogía de las ciencias sociales se pueden realizar relecturas y replanteamientos de lo que son y hacen estas disciplinas en los colegios. Puesto que, en la revisión documental y la experiencia es visible que es posible posicionar las ciencias sociales en otros lugares de relevancia, que tomen distancia de estas como un escenario en el que todo es válido , sin tener en cuenta la rigurosidad que implica el ejercicio científico. Así como aclara Silva (2018) las ciencias sociales se encuentran en el umbral de epistemologización, lo que implica que no se considera una ciencia debido a la falta de criterios formales y proposicionales que tiene este campo en la escuela, referenciando los umbrales de positivización

> Cuando se franquea y se consiguen normas de verificación y coherencia, se asiste a un umbral de epistemologización; al lograr criterios formales y proposicionales, se identifica un umbral de cientificidad; y cuando se alcanza un sistema axiomático y de estructuras proposicionales, se está ante un umbral de formalización (p. 3)

Durante el ciclo de innovación se construyó una propuesta investigativa y pedagógica sobre una perspectiva de enseñanza. Esto se realizó a partir de intereses, motivaciones y enfoques trabajados de las y los participantes. De esta forma, los grupos de investigación que se constituyeron se inclinaron por indagar el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales desde la historia, las ciencias económicas, los derechos humanos, o el género. Por nuestra parte, nos enfocamos en el sentido a partir de la enseñanza integrada de las ciencias sociales.

Pero ¿qué entendemos por integración?, ¿para qué esta perspectiva?, ¿cómo constituimos la propuesta alternativa?, ¿qué implicaciones pedagógicas tiene para las y los docentes, estudiantes e instituciones? Estas son algunas de las preguntas que motivaron el proyecto, y que planteamos ofrecer algunos aportes para alcanzar posibles respuestas.

La construcción de una propuesta integrada

En primer lugar, nuestro acercamiento a la integración se ha realizado desde el inicio del pregrado, ya que este se organiza a partir de la integración curricular,

> La propuesta curricular de la LECS se organiza a partir de cinco campos de conocimiento (pedagógico, científico, investigativo, comunicativo-estético y ético-político) y tres momentos en el proceso de formación (fundamentación, profundización e innovación). A través de los campos de formación y de los momentos del proceso formativo se materializa la integración curricular y la interdisciplinariedad, pues los espacios académicos se desarrollan a partir núcleos temáticos (fundamentación), núcleos problémicos (profundización) y proyectos (innovación) que en su desarrollo articulan los aportes de diferentes disciplinas. (Licenciatura en ciencias sociales, 2017, párr. 3).

Adicional a esto, durante algunos seminarios se han hecho diferentes aproximaciones al problema de la enseñanza integrada de las ciencias sociales que responde a exigencias del estatuto epistemológico, y también a demandas de la sociedad para estudiar fenómenos que requieren de análisis complejos, es la apuesta por incluir en las discusiones escolares la paz, el ambiente, el género, los derechos humanos o la interculturalidad, elementos que se han abierto un espacio en los colegios.

De esta manera, esta perspectiva ha sido nuestro objeto de investigación, razón por la que, nos hemos adentrado en algunos enfoques epistemológicos, teóricos y conceptuales, expuestos en este documento y que se relacionan con la complejidad, la interdisciplinariedad, y el currículo integrado. Encontramos por medio de la revisión teórica y la práctica pedagógica que esta perspectiva resulta ambigua, debido a que, se pueden realizar diferentes interpretaciones de lo que implica integrar y qué integrar.

Concebimos la integración como una apuesta política y pedagógica que busca superar la parcelación del conocimiento posicionando otras disciplinas en el escenario escolar, que ofrecen nuevos aportes para la comprensión de la realidad. Es política en tanto busca minimizar la brecha entre la educación básica y media con la educación superior, en la cual, se entiende que el factor socioeconómico es determinante, Según Arias (2021)

> La mayoría de ellos no destaca en las pruebas nacionales porque a estas instituciones asisten millones de niños y jóvenes con una o varias de las siguientes condiciones: carecen de un ambiente apto para estudiar en casa; tienen viviendas precarias o con servicios públicos insuficientes; sus padres no tienen trabajo, tienen empleos informales o no son profesionales; viven en el campo o tienen dificultades para acceder a la escuela; y pertenecen a estratos socioeconómicos bajos. (párr. 16)

También, se ha evidenciado que las instituciones de carácter privado de élite tienen una formación amplia en el campo científico, que potencia el desarrollo de capacidades y habilidades necesarias para el acceso y permanencia en educación superior; mientras que en las instituciones públicas se concentra la formación en lo actitudinal.

Es pedagógica porque se centra en el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes al estudiar los fenómenos de manera global, partiendo del análisis de sistemas sociales que permiten entender las relaciones e interacciones de los elementos. Se estudia el todo para poder comprender las partes, contrario a perspectivas inductivas que estudian las partes, para al final del proceso escolar comprender un todo que se ha construido como rompecabezas a lo largo de este.

Además, se persigue que las y los estudiantes aprendan a resolver dificultades que se presentan en su vida cotidiana desde las herramientas conceptuales, metodológicas y teóricas que le ofrece la integración. También, permite el pensamiento crítico, al presentar diferentes posturas y fomentar el cuestionamiento de la realidad de las y los estudiantes. En ese sentido, esta propuesta se centra en lo científico, sin dejar de lado lo formativo y actitudinal, pues busca que de forma autónoma y reflexiva transformen su cotidianidad y relaciones con las demás personas.

Comprendemos que la integración es más susceptible de concretar a partir de enfoques problémicos donde el espacio de las preguntas y las metodologías de las ciencias sociales cumplen un rol fundamental. Las preguntas deben ser provocadoras, no generar respuestas inducidas, y abrir espacio a nuevas dudas, debido a que, se busca que las y los estudiantes asuman un rol activo en su propia formación y se conviertan en productores de conocimiento desde la investigación. Por su parte, las metodologías posibilitan, por un lado, construir sus propias visiones acerca de los fenómenos trabajados, a partir de recolectar, organizar, clasificar, contrastar, e interpretar información, por otro lado, permite una aproximación a lo científico social, pues las capacidades mencionadas hacen parte del estatuto científico.

La pregunta sobre el sentido de la integración, parte de comprender aquello que no se busca realizar. Pretendemos, en primera medida, alejarnos de los discursos que les otorgan mayor relevancia a unas disciplinas que a otras, como se ha mencionado en este documento, la geografía y la historia han predominado en la enseñanza, y se han posicionado como aquellas que dan respuesta a las problemáticas sociales.

En segunda medida, estas disciplinas no permiten establecer respuestas amplias, no acogen diferentes puntos de vista de un mismo fenómeno para explicar la multicausalidad de este. En tercera medida, buscamos alejarnos de la enseñanza del relato que se presenta como culminado y verdadero, para darle apertura a escenarios participativos y de construcción del conocimiento. No se persigue que las y los estudiantes tengan una actitud pasiva sobre lo que se presenta en las aulas, sino que puedan desarrollar habilidades propositivas y argumentativas.

Por último, es importante resaltar que una de las críticas más relevantes a la integración es su apuesta por estudiar la realidad de las y los estudiantes, esto quiere decir que inicia desde problemas del presente y del contexto, no obstante, consideramos que desde allí se pueden enlazar otros escenarios del pasado, futuro, lejanos y cercanos.

La construcción de la propuesta

Esta surge de una coincidencia entre las apuestas pedagógicas de los docentes conformadores, nuestras motivaciones personales, la reciente publicación de los informes de la Comisión de la Verdad (2022), y la susceptibilidad de estudiar este fenómeno complejo. Por esta razón, inició un proceso de construcción y reconstrucción constante para delimitar el problema de estudio. Se realizaron reuniones con el director del proyecto y con los profesores de las instituciones en función de recoger los intereses de cada uno.

De esta manera, se buscó dentro de esa red compleja que es el conflicto armado, tomar algunos elementos que nos permitieran construir un proyecto que se adecuara a los tiempos institucionales. Lo primero que se planteó fue un enfoque que se basara en el estudio y comprensión de los actores participantes del conflicto. No obstante, mediante el diálogo con los docentes se transformó en el 2022 hacia el estudio de las concepciones que tiene la sociedad sobre los actores participantes de la guerra. Para el año 2023 el proyecto se enfocó en la introducción a las modalidades de violencia[8] implementadas en el conflicto y, posteriormente, se profundizó en la modalidad del *desplazamiento Forzado*. En los siguientes párrafos nos dedicaremos a presentar las discusiones dadas en cada uno de estos.

La importancia de trabajar con las concepciones sobre los actores del conflicto armado, surge de tratar de entender cuál es la visión que tienen las personas de la sociedad civil acerca de los actores de la guerra. De esta forma, se planteó desde un ejercicio

[8] Esta es una categoría implementada por el GMH en el informe Basta ya! Memorias de guerra y dignidad (2013)

coinvestigativo para identificar qué se dice sobre este fenómeno y cómo se ha constituido el relato de estas personas. Se realizó tomando como fuentes primarias las concepciones de las y los familiares de las y los estudiantes. Más adelante, en la reconstrucción de las experiencias, se detallan algunos resultados que consideramos importantes.

Posterior a esto, y teniendo como propósito la experimentación en el aula, se planteó un proyecto que se interesara por reconstruir algunas de las formas en las cuales se ha llevado a cabo la guerra, esto en relación a reconocer qué actores, que intensidad, en qué lugares, en qué años, con qué intenciones y sobre qué poblaciones. Al final del proyecto, se enfatizó en el desplazamiento forzado porque comprendimos que este es producto, pero al mismo tiempo, es causa de otros tipos de violencia. Además, este fenómeno hace parte del contexto de los familiares y de los y las estudiantes. Como menciona el CNMH (2015)

> A pesar de ser un hecho ampliamente reconocido que el desplazamiento forzado se convirtió en una problemática generalizada en Colombia a finales del siglo XX y a comienzos del siglo XXI, sus raíces provienen de procesos de éxodo y destierro que datan desde la época de la colonización y la independencia. El desplazamiento, por lo tanto, no puede ser considerado un fenómeno reciente sino un elemento estructural que caracteriza transversalmente la historia colombiana, partiendo de diferentes procesos de despojo y expulsión de población. (p.35)

Las sesiones se realizaron con diferentes metodologías, las cuales contaron con entrevistas, análisis comparativos, revisión documental, exposiciones y discusiones en clase. Buscamos en primera medida, hacer de manera colectiva una introducción al conflicto armado colombiano, y en segunda medida, desarrollar habilidades científicas e investigativas a través de metodologías que consideramos permitían posicionar a las y los estudiantes como agentes activos y participativos del saber sobre lo social.

En cuanto a la construcción de las unidades didácticas su estructura tiene un fuerte énfasis con la presentada por los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, esto debido a que consideramos que este es un documento que tiene pertinencia actualmente y, además, es coherente con la posición que tenemos frente a la integración. De esta manera, tomamos la estructura de trabajo por contenidos que se basa en problemas, en las discusiones internas construimos un eje generador denominado “Violencia, conflicto y cultura de paz en Colombia”, recogimos las preguntas problematizadoras, los conceptos que nos permitieron delimitar los contenidos, la evaluación a través de competencias, que en este proyecto fueron

cambiadas por *Capacidades* para alejar este elemento de la estandarización de la educación, el cual, es un discurso promovido por el neoliberalismo.

Por el contrario, en el enfoque de capacidades "la ventaja individual se juzga según la oportunidad de una persona para hacer cosas que tenga razón para valorar" (Sen, 2010, pp. 261). Este enfoque está orientado a ver la capacidad de una persona para lograr los objetivos en términos de oportunidades reales; en otras palabras, se cuestiona la verdadera libertad para determinar qué se desea y qué se decide escoger. En la oportunidad real se persigue la equidad en la distribución cultural; con el propósito de alcanzar la buena vida.

A esta perspectiva de evaluación, le agregamos un componente científico, en tanto, consideramos que ese ejercicio de libertad, anclado a los derechos humanos, se puede potenciar a partir del desarrollo de capacidades científicas. Se plantearon cuatro capacidades: la cognitiva que se relaciona con la aprehensión de conceptos de las ciencias sociales que se utilizan para entender la realidad; la procedimental tiene que ver con la forma en que las y los estudiantes plasman sus argumentos e ideas en evidencias; la científica esta enlazada con las maneras en que se conoce, comprende y explica la realidad social; y finalmente, la valorativa en la que se otorga relevancia al trabajo colectivo y la visión que construimos sobre los pensamientos de las y los otros.

La construcción y ejecución de la propuesta pedagógica fue un proceso en el que el proyecto se transformó de acuerdo a los cambios que como docentes experimentamos, por las discusiones del ciclo, y por las exigencias del contexto. Como se ha mencionado anteriormente, uno de los cambios significativos presentados durante el ciclo tuvo relación con el cambio de perspectiva de lo formativo a lo científico, en un inicio la construcción de la propuesta pedagógica, se enfocó en actividades que estaban orientadas hacia la sensibilización de los y las estudiantes.

Después de las tutorías con Blanco y reflexiones sobre el papel que tienen las ciencias sociales en la escuela, optamos por guiar un proceso que priorizara la investigación. Un hallazgo significativo de esto, es que evidenciamos que, mientras se hacía un estudio científico del fenómeno en el que se buscaron fuentes, se entrevistaron personas, se contrastaron documentos y se realizaron conclusiones, se encontró que era posible que los y las estudiantes se sensibilizaran. Tal como señala un estudiante al realizar la entrevista de concepciones sobre el ELN

> "*(los) conocimientos que se tienen del ELN son muy pocos por parte de las personas y no cuentan con una información correcta que se le tiene a este. Por otra parte, el*

echo de las personas dar su punto de vista mediante esta entrevista ayuda a ver la opinión que se le tienen a este grupo y como las personas suelen verlos" (Conclusiones de un estudiante del Colegio Pablo de Tarso IED acerca del ELN, 2022),

O como mencionan otro grupo de estudiantes "*Fue importante [realizar la entrevista sobre concepciones] porque nos dejo ver que estamos desinformados y hay que informarse mejor"* (Conclusiones de un grupo de estudiantes del Colegio El Salitre IED tras realizar una entrevsita acerca de las concepciones sobre el Estado colombiano, 2022). Con los ejemplos anteriores se evidencia que a medida que se avanzaba en la fase investigativa, los y las estudiantes identificaban la necesidad de buscar nuevos elementos para comprender el conflicto armado, como lo son nuevas fuentes de información.

A medida que avanzaban las sesiones y las discusiones sobre el proyecto, surgieron tensiones epistemológicas al tratarse de una construcción de dos personas y colegios distintos. Estas no truncaron el diálogo y el avance de la propuesta. Este aspecto es relevante porque a lo largo de la investigación se notó que entre las y los docentes de los colegios existía una sería dificultad para articularse por las diferencias encontradas entre estos, a raíz de eso los procesos escolares se ven afectados.

No pretendemos realizar una comparación que equipare nuestra experiencia con la de los y las profesoras, puesto que, incluso entre dos docentes contemporáneos entre sí, con un mismo bagaje académico y bajo la misma perspectiva de enseñanza son visibles las diferencias sobre el sentido de la enseñanza, por el contrario, lo que buscamos es reivindicar el valor de la diferencia para hacer proyectos democráticos y amplios que establezcan puntos medios.

También, uno de los elementos más recurrentes existentes en la construcción y ejecución del proyecto investigativo y pedagógico, fueron lo que denominamos reuniones de desahogo. Estas consistieron en conversar en torno a las vivencias y sentires experimentados en los colegios. Se discutió sobre las inquietudes, decepciones, alegrías, y transformaciones que motivaron la práctica. Este proceso es importante porque como lo señalan Núñez y Suaso (2021)

El diálogo es la acción por la cual establecemos comunicación con otros, instancia en la que se expresan pensamientos y creencias que ponen en orden los sentimientos y las emociones. Este tipo de acción comunicativa involucra lenguaje verbal y no verbal

> y en el campo de la pedagogía cumple un efecto formativo cuyo fin es motivar y desarrollar entre los dialogantes el auto cuestionamiento de la vocación y la autovaloración de la profesión. (p. 3)

Por ejemplo, en una de estas reuniones se dialogó la situación de un estudiante del colegio El Salitre Suba-IED, quien por diferentes circunstancias en una sesión de marzo del 2023 llegó a la clase golpeado. Esto nos llevó a cuestionar la pertinencia del proyecto, pues hablar de conflicto armado e investigación a jóvenes atravesados por contextos también marcados por la violencia resultaba complicado por los problemas inmediatos que tenían. Sin embargo, luego de desahogarnos se procede a buscar alternativas que vislumbren la convergencia entre el conflicto armado y la violencia estructural que afecta a las y los jóvenes como consecuencia de la guerra.

Otro ejemplo sucedido en el colegio Pablo de Tarso, fue cuando en el mes de marzo, varios estudiantes presentaron la misma tarea, esta fue copiada de internet y posteriormente entregada a otros compañeros y campañeras. En la reunión salieron a flote emociones de molestia y enojo que se fueron depurando y analizando a partir del diálogo. En primera instancia la discusión giró en torno a cuestionar el accionar de los y las estudiantes, así como, lo que planteamos como tareas de aprendizaje, y si estas, les motivaban o no.

En ambos colegios se abrieron espacios de retroalimentación de las sesiones con el propósito de evaluar lo que se estaba haciendo, tanto por los y las estudiantes, como por nosotros. En estas logramos identificar que las respuestas de los y las estudiantes se dirigieron, principalmente al tiempo, la motivación y las expectativas, sin embargo, no se realizaban aportes que contribuyeran a acercar la propuesta a sus intereses. Reflexionamos que, como profesores no es posible tener todo bajo control y que reafirmamos lo que menciona Habermas (2023) acerca de que las y los estudiantes van a realizar únicamente aquello que les llama la atención. Además, se percibía este escenario de participación como novedoso en las aulas, debido a que, no hay una tradición de crítica a las sesiones realizadas y los actores involucrados.

También, en estas reuniones se encontraron bloqueos y avances repentinos en la escritura, que no son más que ires y venires investigativos, pues demuestra que no es un proceso lineal e ideal, sino que es el reflejo de retrocesos, transformaciones y avances que cambian el proyecto y a los investigadores. Además, se encontraron obstáculos que para sortearlos se debió recurrir a la flexibilidad. Se entiende que esto buscó responder a las demandas de los colegios y la universidad, pero se realizó de forma autónoma y propositiva.

La reconstrucción de experiencias

Para adentrarnos en las experiencias, es importante nombrar que esta propuesta se ejecutó en dos instituciones espacialmente lejanas, pero que cultualmente tienen ciertas similitudes, estas son: Son colegios distritales que atienden población de estratos 1, 2 y 3. Con estudiantes entre los 14 y los 19 años. Se pudo identificar que las instituciones están inmersas en contextos de violencia, pobreza y desigualdad.

En el colegio El Salitre- Suba se trabajó con los cursos de noveno en el año 2022 y con decimo en el 2023, en el área de ciencias sociales que está a cargo del profesor Cesar Florián. La llegada al colegio se dio en el mes de julio de 2022, en esta reunión se presentó la propuesta de trabajo y se realizaron acuerdos en torno a la guía de observación, que implicaba el reconocimiento del colegio y de las clases; se pactaron los horarios de asistencia y el proceso de seguimiento a la práctica. Desde un inicio Florián se mostró interesado en la misma y con la intención de participar en el proceso de construcción y ejecución.

En el 2022 se realizó observación participante con tres cursos de noveno los días martes y jueves en la jornada de la mañana, lo que dio paso para conocer a las y los estudiantes y que conocieran al docente en formación. De igual manera, se hizo intervención pedagógica con estos cursos en la materia de ciencias sociales. Para el año 2023, Florián continuó el proceso con las y los mismos estudiantes, ahora en grado decimo, por lo que, la intervención se llevó a cabo los miércoles en la clase de ciencias políticas y económicas. Sin embargo, debido a dinámicas de horarios y con el propósito de dar más alcance al proyecto, se decidió continuar el proceso con un solo curso en la materia principal, con mayor intensidad horaria, mientras que con los otros cursos se hicieron acercamientos parciales desde el área de ética.

En el caso del colegio Pablo de Tarso, se trabajó con gradó undécimo en el año 2022 y con grado décimo en el 2023, en el campo de pensamiento histórico y social que estaba a cargo de Nelson Mayorga. En la institución, los docentes del campo toman los cursos en grado décimo y hacen la continuidad del proceso hasta grado undécimo. La llegada al colegio se hizo en el mes de julio, donde junto con los compañeros y compañeras del ciclo, se presentaron las propuestas de trabajo. Debido a que eran diferentes propuestas cada uno y cada una se acercó a los dos docentes presentes en la sede C y se realizaron los acuerdos de los horarios de asistencia a la institución, las guías de observación y los seguimientos a la práctica. Así como en el caso de Florián, el profesor Mayorga siempre mostró la disposición de participar y construir en la planificación y ejecución del proyecto.

En el año 2022 se realizó observación participante en el colegio los días jueves y viernes en la jornada de la tarde, inicialmente con solo dos cursos de grado undécimo, y posteriormente se haría en el curso faltante. Durante esta fase de la investigación se accedió a los espacios de ciencias sociales integradas, mientras que, al mismo tiempo, se daban espacios de reconocimiento de los y las estudiantes. También, durante este año, se hicieron las intervenciones pedagógicas en las clases de ciencias sociales integradas. En el año 2023, al retomar nuevamente con grado décimo, se realizó el proyecto los días jueves y viernes en las clases destinadas para Ética con los tres cursos.

Luego de presentar claridades sobre los espacios en los que se desarrolló la práctica pedagógica, a partir de este momento la escritura estará enfocada en identificar similitudes y diferencias entre la información recogida en cada una de las instituciones.

La primera actividad realizada en las instituciones fue la observación participante, para concretarla se acordó con los profesores las fases del proyecto, estas son: identificación de dinámicas de aula e institucionales, contenidos de enseñanza en el área de ciencias sociales, trayectorias de los profesores e intervención pedagógica.

La observación participante se delimitó para reconocer cómo se realizaba la integración en la cotidianidad y las respuestas de los y las estudiantes a esta perspectiva. No obstante, reconocemos que nuestra presencia en las aulas rompía las lógicas normales de clase y nos involucraba en las mismas, lo que llevaba a interesarnos por otras dinámicas que hicieron parte del proceso como las relaciones entre ellos y ellas, la constitución de grupos y la distribución de estos en el espacio, o el vinculo establecido con las clases de ciencias sociales.

En esta primera fase, logramos reconocer la trayectoria personal y académica de los docentes, lo cual llevó a entender los procesos que se realizan en el aula, por ejemplo, que sus intereses estuvieran relacionados a lo colectivo y comunitario, justificaba las reflexiones, las metodologías o las preguntas que hacían en clase. Así, fue constante escuchar a los profesores hacer reflexiones, en medio de la clase, sobre el respeto entre iguales o la sororidad, estas discusiones surgieron sobre todo en medio de situaciones conflictivas, por ejemplo, el 10 de noviembre de 2022 en el colegio El Salitre Suba IED, se realizó la reflexión en torno al género y las expectivas respecto al amor romántico de las y los estudiantes por situaciones que se estaban presentando entre compañeras y derivó en violencia entre pares.

En cuanto a las y los estudiantes podemos decir que había unos más curiosos que otros, que tenían más interés por conocernos, pues el hecho de que somos contemporáneos a

muchos de ellos despertó confianza que se volvió recíproca en el marco del respeto y la relación establecida. Evidenciamos que al tener un lenguaje más cercano se rompió una barrera de comunicación que facilitó la interacción docente-estudiante, así perseguimos "dejar de lado el sistema de enseñanza tradicional y autoritario, con sus gastados usos del verbalismo, para favorecer la construcción de ambientes en donde el profesor ya no sea el depositario del saber" (Banderas, 2014, p. 54) Esto fue importante en las conversaciones informales, y también en las clases porque hicimos algo que denominamos transposición del lenguaje, en tanto, lo teórico y conceptual se enlazó con la forma en la que las y los estudiantes se comunican para hacerlo más comprensible, y partiendo de la premisa que todos y todas tienen algo por decir.

Teniendo un panorama general de lo que fue el acceso a la práctica en las instituciones, de ahora en adelante nos dedicaremos a reconstruir aspectos que consideramos relevantes del proyecto implementado. De esta forma, no vamos a reconstruir todas las clases, sino a retomar la experiencia en dos vías: el primero busca evidenciar el sentido de la enseñanza integrada de las ciencias sociales que construimos; el segundo está orientado a rescatar las interacciones que se presentaron en el aula, entendiendo estas como las relaciones establecidas, las respuestas de los y las estudiantes a los contenidos y metodologías, nuestras sensaciones y dificultades.

Las primeras intervenciones pedagógicas en el 2022 se relacionaron con identificar concepciones previas de las y los estudiantes sobre el conflicto armado colombiano. En estas sesiones se realizaron dos actividades, la primera se enfocó en lo que reconocen los y las estudiantes por medio de una actividad en la que enunciamos unas proposiciones y los y las estudiantes daban un paso al frente al estar de acuerdo con la afirmación. Algunas de estas fueron:

- "Reconozco que en Colombia hay una guerra"
- "Sé que hay víctimas y victimarios"
- "Me reconozco como víctima del conflicto armado"
- "Me reconozco como victimario del conflicto armado"
- "Sé que existieron varios procesos de paz con algunos grupos armados"

Los hallazgos de este ejercicio se encuentran principalmente en tres categorías que se trabajaron en sesiones posteriores y se pueden denominar, el impacto del conflicto armado en Colombia en relación a lo cercano y lo lejano; la equivalencia del conflicto armado colombiano con otras formas de conflicto; y sobre el desarrollo del conflicto armado en

Colombia.

El impacto del conflicto armado en Colombia en relación a lo cercano y lo lejano

En la institución El Salitre- Suba los rasgos más destacados están relacionados con una percepción de lejanía con el conflicto armado en Colombia, puesto que este se concibe como algo lejano en cuanto el espacio y el tiempo. Esto conlleva a que exista un distanciamiento frente a la responsabilidad que existe de la población civil sobre el conflicto armado. Al mismo tiempo, se evidencia que los y las estudiantes no se reconocen como víctimas o victimarios de este fenómeno por su percepción indirecta en medio del mismo.

En el colegio Pablo de Tarso IED se evidencia que la lejanía que perciben algunos y algunas estudiantes se debe a que ni sus familias, ni ellos, ni ellas han sido víctimas directas de los actores armados, por lo cual, se percibe como algo lejano en el espacio, al no reconocerlo como un conflicto urbano sino, con desarrollo en las zonas rurales del país. Por ejemplo, en un ejercicio de clase, se manifestó:

> E*l conflicto armado no ha afecta directamente en mi vida y debo reconocer que no he tenido ningun acercamirnto a un conflicto,y que debe ser duro tener que vivir en un conflicto que tiene que ver más por parte de gente con criterios favorables para poder tener poder*(Estudiante de 1101 colegio Pablo de Tarso,2022).

En ambos espacios evidenciamos que las y los estudiantes reconocen sucesos, relatos, y algunos actores del conflicto, pero persiste el pensamiento de que los hechos de este fenómeno son lejanos, debido a que no se concibe que el mismo haya afectado a sus familias, ni su cotidianidad. Estas percepciones están ligadas a la normalización del conflicto armado en Colombia como algo que está o estuvo presente, pero sin mayor relevancia para el desenvolvimiento de la vida social. Por el contrario, algunos y algunas estudiantes consideran que ciertos hechos pueden impactar de alguna manera sus vidas, por ejemplo, aquellas situaciones que por el conflicto afectan la vida de la población campesina, quienes son los que producen los alimentos, pueden alterar la seguridad alimentaria de las ciudades.

La equivalencia del conflicto armado colombiano con otras formas de conflicto

En la institución Pablo de Tarso resaltamos que los y las estudiantes equiparan la guerra contrainsurgente latente durante el conflicto armado con otros tipos de violencia que se presentan en el país, por ejemplo, los conflictos que trascienden hacia la violencia en los barrios, en la escuela, en las movilizaciones sociales que son, sobre todo, el énfasis que han trabajado en el último periodo académico. En este sentido, las represiones que ha sufrido la sociedad civil producto de las movilizaciones presentadas durante los últimos años también

son consideradas como una manifestación de la violencia que el transcurso del conflicto armado ha dejado en la sociedad.

Igualmente, en el colegio El Salitre- Suba IED se evidencia en esta actividad que se comprende el conflicto armado como un fenómeno amplio y complejo que altera la normalidad del Estado colombiano, en el cual no solo participan los grupos armados sino diferentes sectores sociales como el gremio ganadero, empresarial, las y los gobernantes, las y los agricultores, entre otros. También, se entiende que las acciones del conflicto no solo son de tipo militar, sino que están presentes en la esfera de lo económico, cultural y político. De allí que exista una tendencia a entender como equivalente el conflicto armado en Colombia con otras formas en las que se manifiesta la violencia en el país. Principalmente, se propende a enlazar el conflicto armado colombiano con la violencia de bandas criminales y abuso policial en medio de las manifestaciones sociales.

Evidenciamos que los y las estudiantes consideran que la violencia que se presenta de manera cotidiana, en sus múltiples manifestaciones, son también consecuencias del conflicto armado. A pesar de esto, al percibir la violencia cotidiana de manera directa y que afecta sus actividades diarias, existe una percepción de las víctimas como aquellas personas que han sufrido la violencia de manera directa por parte de los grupos armados.

Es importante resaltar que, en ambas instituciones con jóvenes de diferentes edades, el abuso policial que se manifestó en las movilizaciones de los últimos años, de las cuales algunas y algunos fueron participantes, es concebido como parte del desarrollo del conflicto armado interno debido a la lógica en la cual opera la policía que parece seguir siendo la del "enemigo interno", a su vez teniendo en cuenta las víctimas de las movilizaciones.

Sobre las especificidades del conflicto armado en Colombia.

En el colegio Pablo de Tarso en este primer acercamiento con los y las estudiantes se puede evidenciar que en el desarrollo del conflicto armado las principales víctimas que se identificaron fueron los campesinos y algunos grupos étnicos como la población afrodescendiente. Por su parte, al referirse a los actores armados existe una clara tendencia a referir los grupos guerrilleros (especialmente FARC- EP y ELN) como los principales actores que participaron de este. Por ejemplo, se menciona: *"esta es la guerrilla y no es una opinión, pues son esos que siembran la semilla que solo crece en lo malo*" (estudiante 903 El Salitre-suba, 2022). "*El conlicto armado es una lucha entre el gobierno y a guerrilla, las FARC, el ELN, etc, que discuten para que el país tenga paz y para que no haya más violencia en la tierra*" (estudiantes 1101, Pablo de Tarso, 2022)

Al mismo tiempo, en algunas ocasiones los estudiantes realizaron equivalencias entre los grupos paramilitares y los grupos guerrilleros como el mismo grupo armado, y aunque en algunas ocasiones se hizo distinción de estos, los y las estudiantes no establecieron cuáles eran los aspectos que los diferenciaban. Esto puede deberse a factores como los que señala García (2016) “al comparar los datos, es evidente que la prensa recurre a estrategias lingüísticas para aminorar u ocultar la responsabilidad de los paramilitares en los hechos violentos y resaltar la de la guerrilla” (párr. 9)

En la institución educativa El Salitre-Suba identificamos que existe un trabajo previo de acercamiento al conflicto armado en Colombia, de esta manera las y los estudiantes reconocen la existencia de víctimas como la población que sufre los efectos de la violencia; y de victimarios como aquellos actores armados que ejercen la violencia. Se reconocen principalmente las poblaciones campesinas e indígenas como víctimas, y la guerrilla de las Farc-EP y el Estado representado en las fuerzas militares como primordiales victimarios, no obstante, no existe una apreciación de los grupos paramilitares como victimarios.

Acerca de las especificidades del conflicto se evidencia en las dos experiencias que la concepción que se ha construido responde a diversas fuentes de información como lo son: los relatos familiares, los contenidos escolares, los medios de comunicación, las redes sociales, entre otros. Se visibilizó que reconocen algunos aspectos generales tanto del desarrollo del conflicto como de sus actores, pero no se perciben las particularidades del mismo, es decir, no se establecen diferencias entre los diversos grupos guerrilleros, la participación de los grupos paramilitares, el papel del narcotráfico y el actuar estatal.

Persiste el imaginario de que las personas damnificadas son lejanas a sus contextos, por lo cual, la idea de que, al ser distante, no les afecta de ninguna manera. En este sentido, se visualizó un desbalance entre el conocimiento adquirido cotidianamente y el que les puede brindar las ciencias sociales escolares, pues se dificulta la ubicación temporal, espacial, cultural, económica y política del conflicto armado colombiano.

También, se realizaron algunas actividades para indagar sobre cómo se comprenden algunos aspectos importantes de este fenómeno. Se destaca que identificaron diferentes modalidades de violencia como: El reclutamiento forzado, el desplazamiento forzado, las desapariciones, violencias sexuales, homicidios, masacres. De esta manera, reconocieron distintos niveles de degradación de la violencia en Colombia en la que se han cometido crímenes de lesa humanidad, se han violado constante y sistemáticamente los derechos humanos de las poblaciones afectadas.

Fue posible evidenciar que a medida que avanzaron las sesiones los y las estudiantes identificaron otros actores del conflicto que no se mencionaron en un inicio, entre estos se pueden encontrar: las mujeres, los y las estudiantes, los y las jóvenes como víctimas importantes en el contexto del conflicto. Por otra parte, continuó siendo recurrente que los actores armados más identificados y por ello, a quienes más responsabilidad se les asigna es a las guerrillas sin distinguir sus particularidades.

Imagen 1: Registro de la identificación de la participación de otros actores.

Elaboración propia

En la imagen 1 es posible reconocer que los estudiantes señalan otros actores del conflicto como El Partido Comunista Colombiano, que es equiparado a las guerrillas de corte Marxista, en esta se muestra un rostro que representa a Colombia con preoupación y tras él se manifiestan los estereotipos guerrilleros y el logo del PCC considerado como el brazo político de las guerrillas.

Cabe destacar, que los y las estudiantes hicieron énfasis en el papel que ha cumplido el Estado como promotor por acción o por omisión del conflicto armado, de esta manera, identificaron a las fuerzas policiales, militares y a las y los políticos como victimarios contra las poblaciones. También, se hizo referencia al Estado como un actor ausente en las zonas más apartadas del país, que es donde la violencia ha dejado mayores perjuicios. Esto se puede

evidenciar en la imagen 2, donde aparece un político dando un discurso con una flor marchita en la mano mientras se para sobre cadaveres.

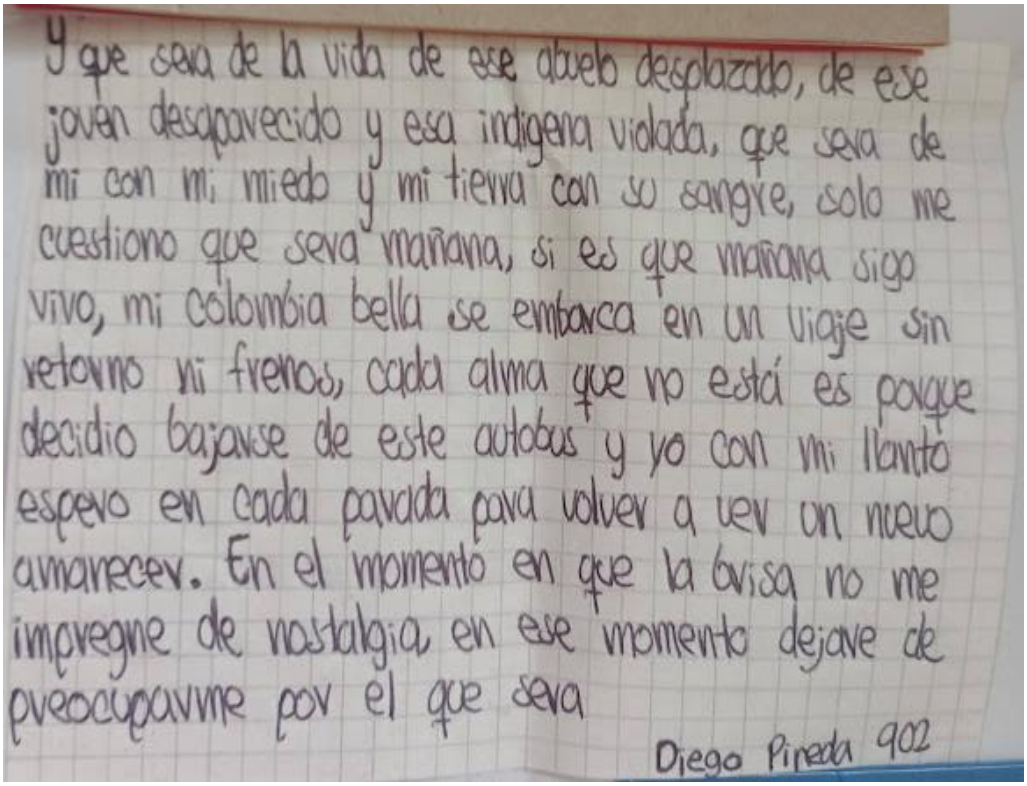
Imagen 2: Registro de la identificación de la participación de otros actores

Elaboración propia

Identificamos que los y las estudiantes advierten algunos de los estragos que ha causado el conflicto armado y los representan en problemas psicológicos, personales, sociales, económicos. Estas problemáticas son producto de ideales que llevan a las personas a librar una guerra en defensa de los mismos.

En consecuencia, le dan un papel protagónico a la paz como la forma idónea para resolver el conflicto, por medio de un llamado general a la sociedad para entenderse y establecer puntos de comunicación respetuosa, no obstante, reconocieron que es un camino difícil y amplio que no se ha podido alcanzar, pero a su vez, se ven protagonistas de ese proceso. De allí que la paz y el futuro son temas de preocupación personal y formativa de las y los estudiantes, como se identifica en el escrito plasmado en la imagen 3.

Imagen 3: Ejemplo de escrito de un estudiante.


Y que seva de la vida de ese abuelo desplazado, de ese
joven desaparecido y esa indigena violada, que seva de
mi con mi miedo y mi tierra con su sangre, solo me
cuestiono que seva mañana, si es que mañana sigo
vivo, mi Colombia bella se embarca en un viaje sin
retorno ni frenos, cada alma que no está es porque
decidio bajarse de este autobus y yo con mi llanto
espero en cada parada para volver a ver un nuevo
amanecer. En el momento en que la brisa no me
impregne de nostalgia, en ese momento dejare de
preocuparme por el que seva
Diego Pineda 902

Elaboración propia

El acercamiento a conceptos de las ciencias sociales que permiten comprender la complejidad del conflicto armado como Estado, ideología, territorio, víctimas, victimarios, conflicto armado o violencia se realizó de forma transversal durante las sesiones, para esto utilizamos diferentes fuentes y formatos como las imágenes, las lecturas, las discusiones en clase, y la música. Se persiguió que los conceptos se visibilizaran en aspectos más concretos de la realidad[9], algunos de los recursos para permitir este acercamiento fueron una galería artística y un glosario.

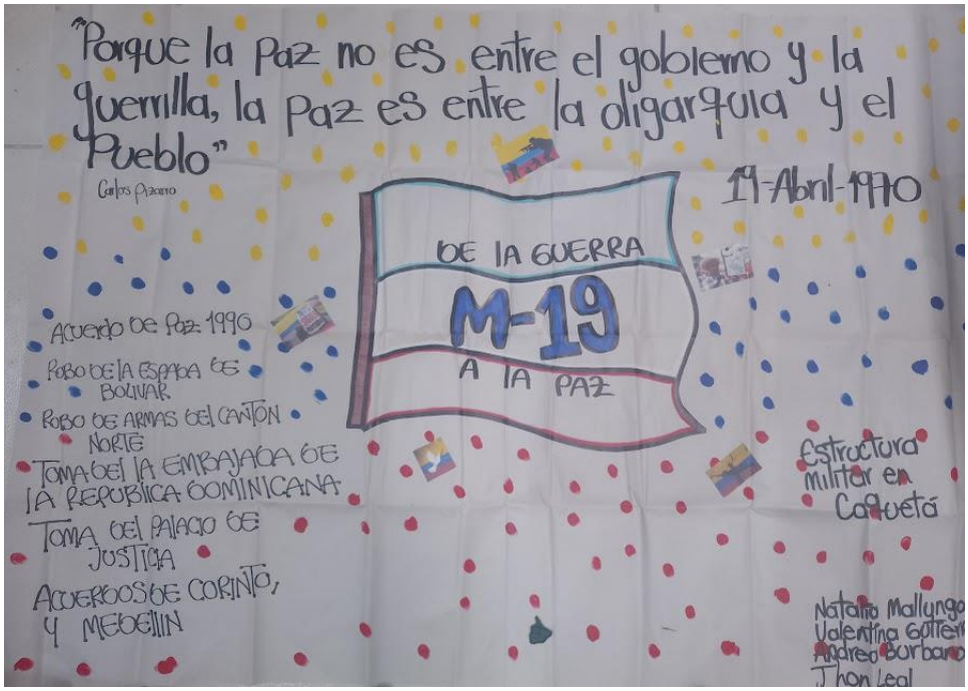
En ambas instituciones se encontró que muchos de los conceptos de los cuales se trabajan en ciencias sociales se presentan desarticulados de la realidad, sin ofrecer una contextualización de los mismos. Esto conlleva a que las y los estudiantes encuentren dificultades a la hora de comprender estos conceptos. En la actividad de la galería se pudo evidenciar que al relacionar los conceptos con las representaciones el acercamiento a estos tomó relevancia y significado en las percepciones sobre el conflicto armado. De igual forma, este aterrizaje conceptual contribuyó a revelar a la comunidad estudiantil que el mundo puede interpretarse a partir de los conceptos de las ciencias sociales, lo cual, fomenta el pensamiento científico en la escuela.

[9] Para observar los detalles de esto dirigirse a la unidad didáctica del 2022

Algunas de las dificultades que identificamos en el abordaje conceptual en diálogo con el docente del ciclo, fue que los acercamientos a las definiciones se entregaron a las y los estudiantes de manera cerrada y concluida, con lo que no se presentó el espacio de discusión para reflexionar en torno a estos desde otras perspectivas teóricas y vivenciales a partir de las inquietudes y experiencias de las y los estudiantes.

Después del abordaje conceptual, en el 2022 se dividieron los cursos por grupos de trabajo, cada uno de estos seleccionó un grupo armado para investigar, en relación con el enfoque de ABP, el origen, las características, el lugar de incidencia, las posiciones ideológicas y las acciones más representativas. Hicimos énfasis en las fuentes de consulta para que lograran comprender las diferencias entre las mismas. En todas las sesiones se buscó que los y las estudiantes tuvieran nociones sobre ciertas habilidades científicas.

Imagen 4: Infografía investigación sobre el M19



Elaboración propia

En la imagen 4 se evidencia una forma de organización de información por parte de las y los estudiantes, sobre las caracteristicas del grupo armado M19 luego de un proceso de consulta y clasificación de información. Acerca del balance de este proceso de trabajo colectivo, en ambos colegios se encontraron situaciones similares en las consultas y las relaciones de los grupos. De esta forma, no se priorizaron fuentes como repositorios institucionales, bibliotecas digitales, o revistas especializadas, debido a que, en sus trayectorias escolares no se ha enseñado a acceder a este tipo de fuentes. Por tal motivo, una de las invitaciones más recurrentes que hicimos fue a diversificar los lugares de consulta. A

pesar de esto, en las fechas de socialización pudimos constatar que no sucedió en todos los grupos de trabajo.

Respecto a las capacidades científicas para comunicar la información de manera organizada, argumentada y coherente encontramos dificultades que están ligadas a la disposición que tuvieron frente a exponer en público, la forma de seleccionar y presentar información, y una cultura escolar acostumbrada a la falta de rigurosidad.

También, en las maneras de relacionarse al interior de los grupos y entre estos, pues evidenciamos que había dificultades para reconocer los aportes de los demás, esto se identificó porque no lograban consensos ni articulaciones, así como las y los docentes. Esta dificultad la ha estudiado Roa y Torres (2014) y comentan

> Cuando afirmamos que la escuela no cumple las condiciones para ser comunidad, y que es más cercana a una sociedad, es porque en su interior existen pequeñas comunidades de profesores, de directivas, y por supuesto, de estudiantes que desarrollan sus propias formas organizativas y simbólicas de representar su realidad, esto es el denominado currículo oculto (p. 141).

También, logramos constatar que en cuanto a las capacidades valorativas fue complicado respetar el trabajo de los otros grupos, las burlas e ignorar las contribuciones de las y los compañeros fue una práctica recurrente en ambas instituciones. Consideramos que esto puede deberse a la incorporación del individualismo en las escuelas, que prima las opiniones propias y tienen la creencia de que no aprenderán nada nuevo de la voz de sus pares. De esta forma, entendemos que

> La verticalidad como manera de pensar y percibir la realidad es, desde luego, una ideología, en tanto que pensamiento legitimador de una sociedad caracterizada por la escisión y separación entre sus miembros. Implica la ordenación, a menudo inconsciente, que el sujeto hace de las demás personas, una ordenación vertical en la que se sitúa a él y a los demás en una escala de arribas y abajas. Por eso, el sujeto se torna competitivo, rivalizando con el otro y cosificándolo, en la medida en que lo considera sólo según su situación respecto a los grados o escalones de la jerarquía Interiorizada. (Santos, 2005, p. 44)

En últimas, se considera que los y las profesoras son las poseedoras del saber y que no se puede aprender del o la otra estudiante debido a su posición inferior en la jerarquía de relaciones en el aula.

Uno de los componentes a los que mayor énfasis se le hizo, fue al de la coinvestigación. De esta manera, las y los estudiantes realizaron entrevistas a sus familiares, para identificar las concepciones que tienen sobre los actores armados. Este proceso fue novedoso pues se involucraron en metodologías e instrumentos para la investigación, porque debieron formular preguntas, analizar la información encontrada, compararla con su equipo, y generar conclusiones. Podemos reflexionar que estas actividades no tuvieron el impacto deseado porque se esperaba una inmersión más profunda, lo que no significa que haya salido mal. Las entrevistas se realizaron a modo de cuestionario bajo los mínimos criterios estipulados sin generar diálogo y ahondar en las respuestas de las entrevistas. Unas de estas fueron:

- *¿Has escuchado algo sobre las FARC?*
- *¿Crees que las FARC han tenido un impacto en la vida de la gente en Colombia?*
- *¿Qué opinas sobre las razones por las que las FARC luchan?*
- *¿Qué diferencia hay entre las fuerzas militares y los grupos paramilitares?*
- *¿Qué sabes de los falsos positivos y qué opinas de ello?*
- *¿Cree que la desmovilización de las FARC, el cese al fuego y la entrega de armas en base al acuerdo de paz significó el Fin del conflicto armado colombiano? ¿Por qué?*

Las preguntas evidencian una busqueda de información relevante para entender las concepciones y los imaginarios que tienen sus familiares sobre los actores armados. No obstante, en la presentación de la información se constata que las y los estudiantes no realizaron contra preguntas para profundizar sobre el discurso encontrado. El desarrollo de algunas entrevistas se observa a continuación:

Imagen 5: ejemplo de entrevista.

ENTREVISTA…

El objetivo de la entrevista es entablar diversas preguntas frente al conflicto armado para conocer opiniones perspectivas argumentos y reflexiones de las personas qué expresan su situación frente al FARC
La primera pregunta es ¿cómo recuerda al FARC?Qué recuerda de este grupo armado

Qué las FARC era un grupo armado fuera de la ley y masacró mucha gente

La segunda pregunta ¿Qué afectaciones le ha traído las FARC a usted, a su entorno y a su país?

A mi país y a todo el mundo en general porque fue un grupo armado que mató mucha gente jóvenes des propio A mucha gente de sus tierras y voló muchos oleoductos

Bueno la tercera pregunta es ¿crees que la desmovilización de las FARC al cese al fuego y a la entrega de las armas en base al acuerdo de Paz significó el fin del conflicto? O crees que aún sigue?

Elaboración propia

Imagen 6: Ejemplo de entrevista

1. ¿Has escuchado algo sobre las FARC?

J: Si claro, he escuchado sobre las FARC son una guerrilla que lleva muchos años en guerra en colombia, pero no tengo muchos detalles

2. ¿Cuáles son las acciones mas importantes relacionadas con las FARC?

J: Los secuestros, las masacres, los carros bomba, el reclutamiento forzado

3. ¿Qué opinas sobre las razones por las que las FARC luchan?

J: No estoy seguro las razones, iniciaron luchando por el pueblo, pero es lo que recuerdo. Después ya no hacen nada de eso sino robar

Elaboración propia

Como producto de estas entrevistas se planteó un cuadro comparativo, y un noticiero a modo de cierre de este espacio. En este se presentaron las características del grupo armado escogido y lo encontrado en las entrevistas. En el colegio Pablo de Tarso se logró identificar que existió un esfuerzo significativo por muchos de los grupos, sin embargo, no existió una

claridad frente al propósito, lo que se demostró en varios videos que no especificaron lo que se encontraba en el mismo. Además, se hizo evidente una vez más, algunas dificultades sobre el manejo de la información y capacidades comunicativas. Un ejemplo de cuadro comparativo realizado por las y los estudiantes es

ENTREVISTADO:	FUENTE:
El cartel de Cali empezó como toda organización pequeña empezó secuestrando, extorsión y después se vinculo con la droga y hay fue cuando se comprometió con asesinatos y muchas cosas más.	El Cartel de Cali surgió de una pequeña banda criminal con sede en Cali conocida como "Los Chemas". Esta pandilla fue fundada a principios de la década de 1970 por Gilberto Rodríguez Orejuela y José Santacruz Londoño, dónde comenzaron extorsionando y secuestrando y luego vieron lo cotizado que era entrar al mundo de las drogas y iniciaron en el mundo de las drogas.
No!!, es igual a todas las organizaciones porqué empiezan con un fin qué empiezan de revolucionarios y eso pero después llegan a la droga y conocen los millones y se tuercen como todos , y empiezan a comprar políticos, policías y todo para su beneficio.	El narcotráfico alimenta el conflicto armado, la violencia cotidiana crece por la misma causa. El narcotráfico incentiva la ilegalidad, la corrupción y compra las instituciones del Estado, minando la posibilidad de convivencia ciudadana por la falta de credibilidad en las instituciones.
La guerra contra el cartel de Medellín que es lo más conocido que es de los pepes se nombraron los pepes porqué eran perseguidos por Pablo Escobar que se unieron el cartel de Cali, la DEA , la policía y algunos grupos de auto militares para dar de baja a Pablo Escobar.	El control de las redes de distribución de cocaína en Nueva York ha desatado una sangrienta guerra entre los dos principales cárteles colombianos de la droga (con sedes en las ciudades de Medellín y Cali) y ha dejado hasta la fecha un saldo de más de 100 muertos y cuantiosas pérdidas materiales
National Geographic han mostrado muchos especiales de Pablo Escobar y pues eso es algo común ya de aquí en Colombia uno ve que el cartel de Cali	Hacienda Nápoles Una avioneta que el narcotraficante Pablo Escobar usaba para traficar con cocaína adorna ahora la entrada de la hacienda Nápoles. La que fuera su lujosa residencia es ahora un parque temático con animales, parque acuático y estatuas de dinosaurios, Los paramilitares tocaban música mientras perpetraban las matanzas de El Salado. Hoy los estudiantes de esta banda borran aquellos recuerdos amargos. Un profesor viene una vez por semana para dar clase a estos músicos, de edades comprendidas entre los 7 y los 23 años, que practican en un parqué

Imagen 7: Ejemplo de cuadro comparativo

Elaboración propia

En el colegio El Salitre-Suba, debido a tiempos institucionales, interrumpidos por obras de infraestructura no se desarrolló el final de este proceso.

Para el cierre del año, intentamos alejarnos de lo netamente calificativo, y tomamos distancia de lo que, hasta ese momento, le dimos prioridad que era lo científico. Hicimos junto con las y los estudiantes una actividad simbólica, retomada de las propuestas de la Comisión de la Verdad, y denominada el “Sancocho por la paz” en la que se conjugaron sentires y saberes frente a lo investigado durante el proyecto. Fue una actividad que nos permitió reflexionar colectivamente sobre el rol social de la ciencia, y el porqué del conflicto armado como problema de investigación en la escuela. Encontramos que fue una actividad llamativa, ya que les permitió expresar sus sentimientos y expectativas frente a este fenómeno luego de profundizar sobre el mismo.

Imagen 8 y 9: Productos del sancocho.

Elaboración propia

Foto 1: Estudiantes participando de la actividad mencionada

Durante este año tuvimos un acercamiento importante a los contextos escolares, pudimos reconocer sus dinámicas, la población y algunas dificultades en las dos instituciones, por un lado, convivenciales como la violencia, el relacionamiento entre estudiantes y docentes, el consumo de drogas, y por otro lado, académicas como falta de participación en las actividades, problemas para realizar tareas, y obstáculos para desarrollar capacidades científicas. Las reflexiones que suscita este primer momento de trabajo se relacionan con la posibilidad de articular lo formativo y lo disciplinar utilizando el segundo componente para alcanzar el primero. Posicionar a las y los estudiantes en un lugar de producción de conocimiento demostró algunas limitaciones debido a que estas metodologías no son recurrentes en las instituciones, porque las ciencias sociales en la escuela han replicado, tradicionalmente, lo que producen los científicos sociales. Por lo tanto, los resultados son parciales e implican ajustes para que la construcción del saber en las escuelas sea significativa.

Desarrollo del proyecto en 2023

En el año 2023 hicimos una nueva apuesta del proyecto que continuó lo realizado de manera más exigente. De alguna manera, la experiencia previa con las dinámicas escolares nos contribuyó de forma amplia para abordar esta nueva fase. Este proceso se enfocó principalmente en la participación, argumentación, el trabajo colaborativo y la coinvestigación. En el colegio El Salitre-Suba se continuó el proceso con grado décimo, quienes eran las y los mismos estudiantes de noveno en 2022. Para el colegio Pablo de Tarso IED se trabajó con grados décimo.

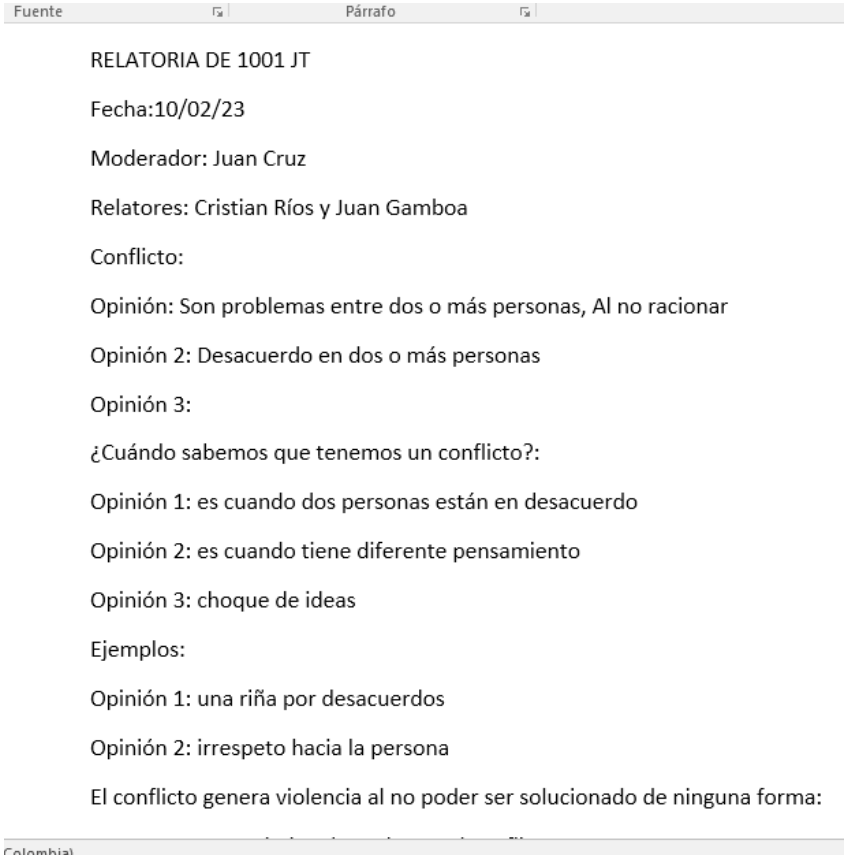
De la misma manera que en el 2022, el proyecto se dividió por fases. La primera fue de concepciones previas. La segunda se orientó hacía el fortalecimiento conceptual. La tercera se basó en la investigación y con esta fase se realizó el cierre del proyecto debido a las diferencias entre los tiempos escolares y universitarios.

La exploración inicial, para identificar hechos y actores del fenómeno, se realizó a través de la interpretación de imágenes enmarcadas en el contexto del conflicto armado colombiano. Se valoró la argumentación, e identificamos que en el colegio El Salitre-Suba, al realizar las actividades con estudiantes que el año pasado se acercaron a algunas similares, hubo algunas y algunos estudiantes que evidenciaron la continuidad en el proceso. A diferencia de esto, en el Pablo de Tarso, al iniciar un proceso nuevo, las nociones frente a determinados fenómenos mostrados en las imágenes eran más limitadas, lo cual, se asocia al

análisis realizado en el año 2022 donde se ubica al conflicto armado colombiano como algo lejano espacial y temporalmente.

Posterior a estas clases, se planteó una discusión sobre los principales conceptos a trabajar, a saber: Conflicto, violencia y guerra. Estas sesiones surgieron como respuesta a la reflexión suscitada el año anterior al definir y cerrar los conceptos, por lo cual, planeamos un diálogo en el que colectivamente construimos aproximaciones a los conceptos desde las concepciones de los y las estudiantes, como se puede evidenciar en las imágenes 10 y 11.

Imagen 10: Evidencia relatoría asamblea de ciencias sociales


Fuente Párrafo

RELATORIA DE 1001 JT

Fecha:10/02/23

Moderador: Juan Cruz

Relatores: Cristian Ríos y Juan Gamboa

Conflicto:

Opinión: Son problemas entre dos o más personas, Al no racionar

Opinión 2: Desacuerdo en dos o más personas

Opinión 3:

¿Cuándo sabemos que tenemos un conflicto?:

Opinión 1: es cuando dos personas están en desacuerdo

Opinión 2: es cuando tiene diferente pensamiento

Opinión 3: choque de ideas

Ejemplos:

Opinión 1: una riña por desacuerdos

Opinión 2: irrespeto hacia la persona

El conflicto genera violencia al no poder ser solucionado de ninguna forma:

Elaboración propia

Encontramos que las explicaciones construidas sobre los términos mantenían similitudes con las presentados el año anterior desde teóricos de las ciencias sociales. Los y las estudiantes participaron a medida que se plantearon preguntas que orientaron la discusión, y fueron formuladas teniendo en cuenta los contextos en los cuales viven. Identificamos que las respuestas respondían a los conceptos de manera inconsciente, incluso en muchas partes de la asamblea los y las estudiantes asociaron los conceptos con problemáticas específicas de la vida social y sentaron posición frente a ello, lo cual permitió el debate.

Imagen 11: Evidencia relatoría asamblea de ciencias sociales

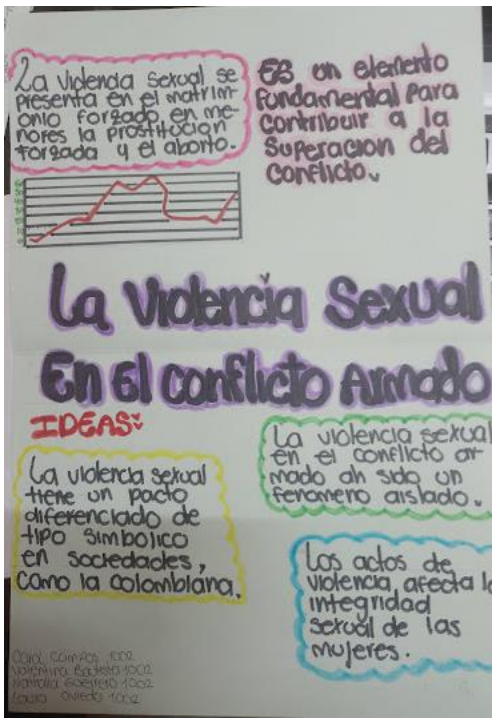
CONFLICTO:

Es la consecuencia de la contraposición de ideas en la comunicación. El conflicto genera tensión entre las partes afectadas directa e indirectamente por el mismo. Existen distintos tipos de conflictos intrapersonales e interpersonales, que pueden ser morales (formas de vestir), físicos, convivenciales o culturales (discriminación es un ejemplo). También, son varias las formas de solucionar un conflicto sin recurrir a la violencia: dialogando, calmando a las partes involucradas, aceptando los errores cometidos y llegando a acuerdos. El conflicto puede ser positivo según sea su resolución y consecuencia con el logro de objetivos que satisfaga las exigencias de las partes.

Elaboración propia

Con esta experiencia constatamos que esta metodología resultó más enriquecedora que la presentación acabada de los conceptos, pues nos permitió escuchar las voces, experiencias y trayectorias académicas de los y las estudiantes. Entendimos que siempre existe un saber o una construcción empírica y teórica de los conceptos que se constituye día tras día, y al que las y los docentes orientan para organizarlo y sistematizarlo.

Imagen 12 y 13: Evidencias fase conceptual sobre modalidades de violencia



Elaboración propia

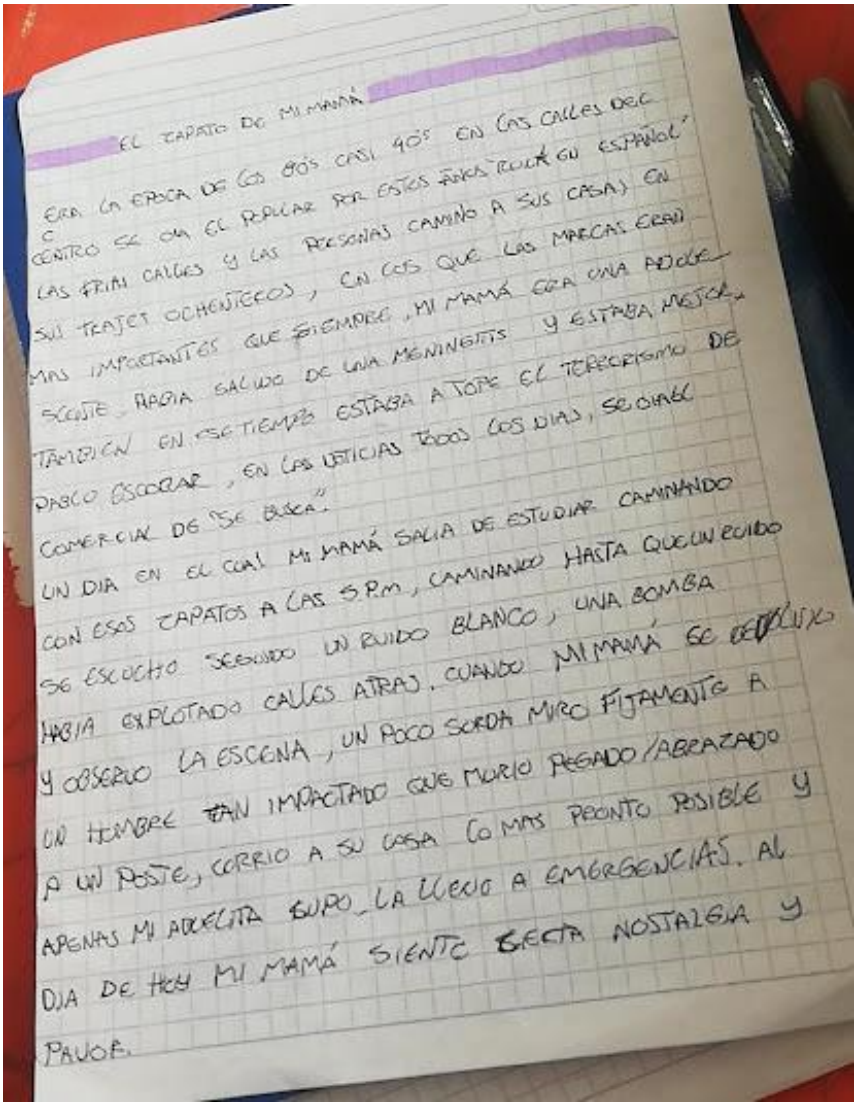
La fase conceptual también contó con un acercamiento a las modalidades de violencia, para esto, los estudiantes se dividieron por grupos de trabajo y cada uno seleccionó la modalidad que quisiera para fundamentarse sobre esta, y presentarla. La mayor dificultad identificada en este momento fue la lectura de la cultura escrita, de esta manera las y los estudiantes accedieron de forma parcial y efímera a los textos, evidenciando rasgos generales. Por lo tanto, se complicó encontrar ideas principales y secundarias para explicar el informe.

Se hace evidente que, Colombia se encuentra en uno de los índices más bajos de lectura en el mundo, ya que mientras países como Chile y Argentina presentan un promedio de cinco libros leídos al año por persona (lo cual es bastante poco en comparación con los países que encabezan los listados), aquí apenas y se llega a 2.7 libros anuales por colombiano (La Opinión, 2020. párr. 3), y si bien esta cifra ha aumentado a comparación de años anteriores, sigue siendo preocupante la falta lectura.

De acuerdo con lo anterior, buscamos solventar dicha necesidad aportando consejos, como la lectura en voz alta y compartida o encontrar las ideas presentadas párrafo a párrafo. Sin embargo, esto no fue suficiente, y no contemplamos otro tipo de soluciones a esta problemática, teniendo en cuenta que eso implicaba tomar decisiones que atrasaban el proceso que ya estaba limitado temporalmente. Consideramos que a pesar de que pudimos aportar más desde nuestro rol y responsabilidad, esto hace parte de un problema estructural de la escuela, que para nosotros se debe abordar en todos los grados y las diferentes áreas. En este momento de la sistematización de la experiencia, creemos que hubiéramos podido aportar más y que esto es necesario para fortalecer capacidades científicas, cognitivas, comprensivas, argumentativas y críticas.

La segunda fase del proyecto, consistió en adentrarse en el desplazamiento forzado, esto se realizó porque nos permitió trabajar diferentes ciencias sociales y herramientas como la cartografía, entrevista, y narración, que posibilitó conectar con las vivencias personales y familiares, y enfocó el trabajo a partir de las víctimas. La narración plasmada en la imagen 13 hace parte de estas reflexiones.

Imagen 13: Narración de estudiante



EL ZAPATO DE MI MAMÁ

ERA LA EPOCA DE LOS 80'S CASI 90'S EN LAS CALLES DEL CENTRO SE OIA EL REPICAR POR ESTOS FINOS ROCK EN ESPAÑOL" LAS FRIAS CALLES Y LAS PERSONAS CAMINO A SUS CASAS EN SUS TRAJES OCHENTEROS, CON LOS QUE LAS MARCAS ERAN MAS IMPORTANTES QUE SIEMPRE, MI MAMÁ ERA UNA PERSONA ESCASTE, PARDIA SALIDO DE UNA MENINGITIS Y ESTABA MEJOR, TAMBIEN EN ESE TIEMPO ESTABA A TOPE EL TERRORISMO DE PABLO ESCOBAR, EN LAS NOTICIAS TODOS LOS DIAS, SE OIAN EL COMERCIAL DE "SE BUSCA".

UN DIA EN EL CUAL MI MAMÁ SALIA DE ESTUDIAR CAMINANDO CON ESOS ZAPATOS A LAS 5 P.M, CAMINANDO HASTA QUE UN RUIDO SE ESCUCHO SEGUIDO UN RUIDO BLANCO, UNA BOMBA HABIA EXPLOTADO CALLES ATRAS. CUANDO MI MAMÁ SE DEPRIMIO Y OBSERVO LA ESCENA, UN POCO SORDA MIRO FIJAMENTE A UN HOMBRE TAN IMPACTADO QUE MURIO PEGADO/ABRAZADO A UN POSTE, CORRIO A SU CASA LO MAS PRONTO POSIBLE Y APENAS MI ABUELITA SUPO LA LLEVO A EMERGENCIAS. AL DIA DE HOY MI MAMÁ SIENTE GRAN NOSTALGIA Y PAVOR.

Elaboración propia

En la primera actividad planteada se realizó una crónica en la que los zapatos antiguos del hogar fueron protagonistas. Así, iniciaron formulando y ejecutando una entrevista al o la dueña de este zapato, en la que se indagó principalmente por el origen y los caminos recorridos, esto con el propósito de investigar sobre las transformaciones culturales, espaciales y temporales de su entorno familiar en relación al contexto del país, para después construir una narración.

Imagen 14: Taller el zapatero de la memoria

Elaboración propia

De la experiencia resaltamos que este ejercicio de escritura flexible permitió a las y los estudiantes utilizar diferentes formas y estilos de narración que potenciaron su creatividad y su redacción. De igual forma, evidenciamos, en ambas instituciones, que el ejercicio no cumplió su propósito de forma generalizada, debido a que la intención era buscar narraciones de sus familiares para reconocer el desplazamiento como un fenómeno más cercano. Consideramos que esto se debió a un problema en la comunicación entre estudiantes y docentes, lo cual es primordial, según Guterman (2011) porqué:

> La comunicación educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje permite acrecentar en el estudiante su participación y creatividad, constituye una variante de comunicación interpersonal que posee grandes potencialidades formativas y desarrolladoras de la personalidad, produciendo cambios internos y conductuales a corto, mediano y largo plazo por ser un proceso continuo y sistémico, implicando la unidad de lo afectivo, lo cognitivo y lo conductual. (p. 1)

Reconocemos que existió participación y creatividad en el ejercicio realizado. Sin embargo, no se desarrolló completamente el trabajo propuesto, pues diferentes crónicas giraron en torno a experiencias personales de los y las estudiantes y a las relaciones que tienen con sus familias. Esto se pudo deber a un fallo en la comunicación en la que por un lado, no logramos interpretar que no hay claridad en los criterios propuestos, y por otro, no interrogaron para solventar las dudas generadas sobre la actividad.

Imagen 15: Cartografía lugares del desplazamiento

Elaboración propia

La segunda actividad propuesta para esta fase fue una cartografía subjetiva sobre un plano objetivo en la que se buscó plasmar las causas y los lugares de los desplazamientos familiares. La principal causa de desplazamiento que se evidenció fue la búsqueda de mejores oportunidades económicas, seguida de las amenazas de grupos armados. Además, este ejercicio resultó importante en tanto invitó a las y los estudiantes a reconocer el territorio colombiano desde la búsqueda de lugares significativos en su propio devenir. Pese a la potencialidad que se identificó en este ejercicio no se pudieron realizar, debido a tiempos institucionales, los análisis deseados en relación a la diversidad cultural y étnica del país, las

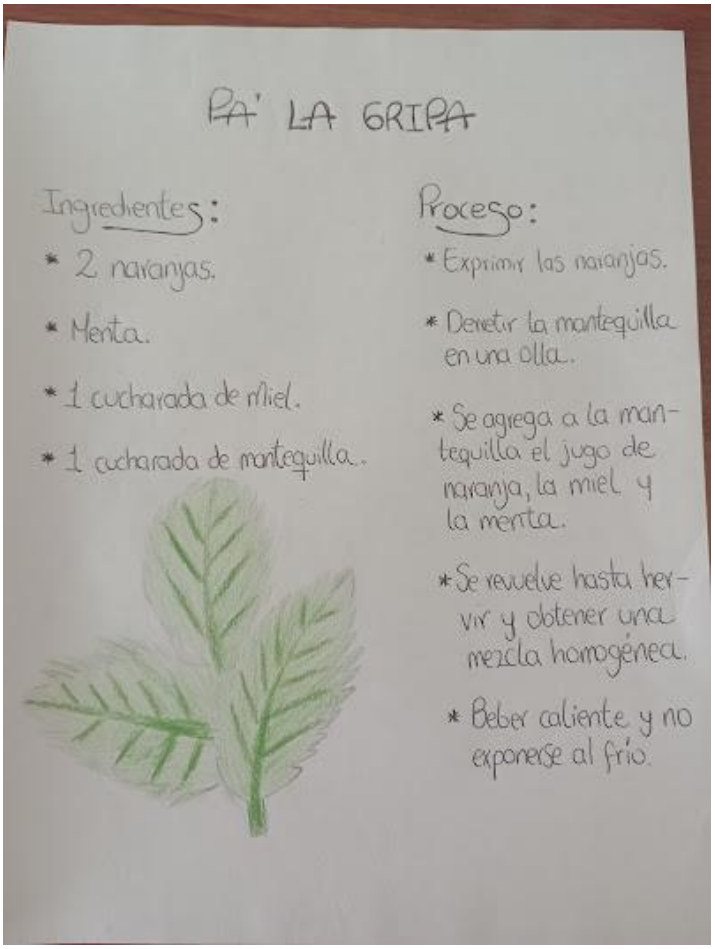
similitudes y diferencias entre las experiencias familiares, y la articulación entre desigualdad y conflicto armado.

La tercera, en diálogo con los docentes se acordó realizarla en conmemoración del día internacional de la mujer trabajadora. De esta manera, se presentó una sesión para evidenciar el papel sanador de la mujer en dos contextos, por un lado, el de la medicina y su persecución histórica, y por otro, el de la resiliencia y sanación de su comunidad en medio del conflicto armado.

Se pidió la consulta de un remedio casero, con el propósito de reconocer el saber de curación que han tenido a lo largo de la historia y que se ha transmitido de generación en generación, a su vez, retomando experiencias de mujeres, recogidas por la Comisión de la Verdad, que han hecho una apuesta por sanar el tejido social a través de la medicina y los saberes ancestrales. Esto se pudo articular con la investigación científica que se venía realizando, en tanto se convirtió en una sistematización y rescate del legado ancestral presente en las familias de las y los estudiantes.

La experiencia fue distinta en cada institución, en el Salitre-Suba sentimos que no se alcanzó el objetivo de manera completa, porque para las y los estudiantes no fue significativa la experiencia, porque no todas las personas realizaron la actividad y algunas que la hicieron no identificaron el objetivo propuesto, sin embargo, al consultar por la motivación y retroalimentación de las actividades no existieron comentarios críticos.

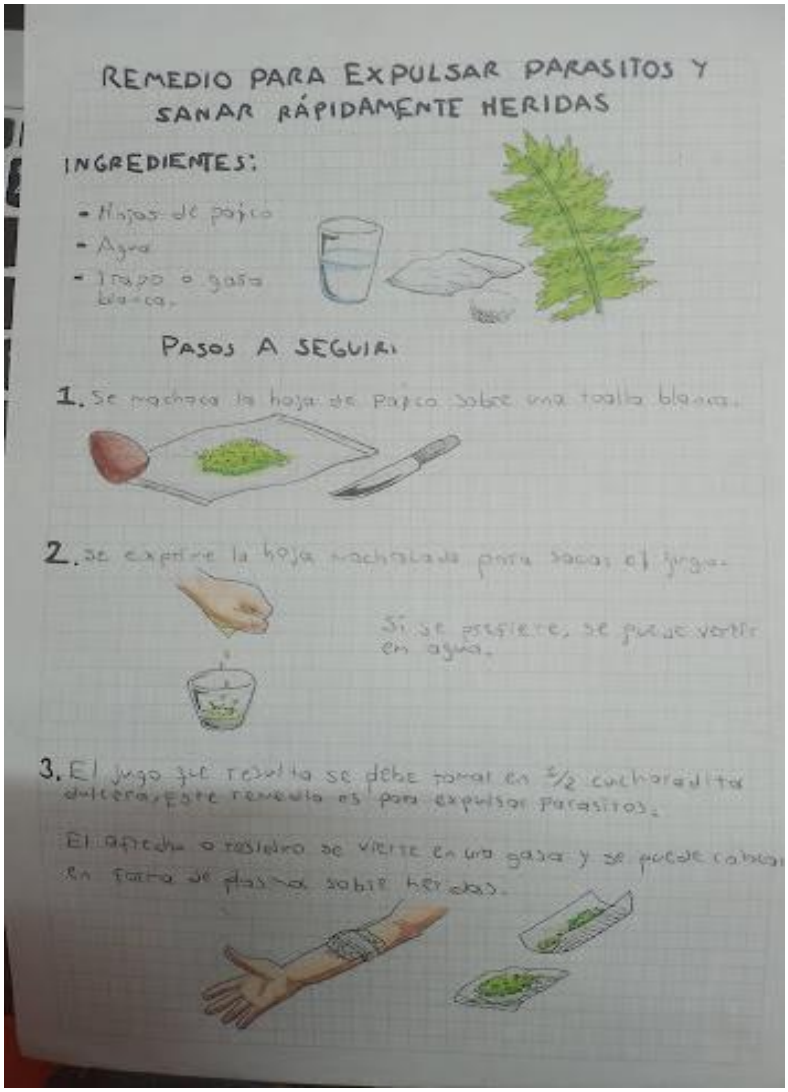
Imagen 16: Recetario ancestral



Elaboración propia

Para el caso del Pablo de Tarso, esta actividad se realizó en el marco del día internacional de la mujer trabajadora, por lo que contó con asistencia de grados undécimo y décimo. La disposición de las y los estudiantes fue participativa y se interesaron por el tema, sobre todo el público femenino.

Imagen 17: Recetario ancestral.



Elaboración propia

Se plantearon dos sesiones para cerrar el proyecto que no se pudieron realizar, estas se relacionaban con los derechos humanos de las personas desplazadas forzadamente, y la formulación de una campaña para proteger los mismos, sin embargo, por los tiempos institucionales de cierre de periodo escolar y semestre universitario no se llevaron a cabo.

El proceso finalizó con un cine foro de la película “Los reyes del mundo” en la que se reflejan varias reflexiones que habían surgido en medio del proceso, estas se relacionan con las consecuencias que tiene el desplazamiento forzado en la población juvenil, la vigencia de este en contexto actual, la revictimización a la que se somete a estas personas, y la importancia de visibilizar las consecuencias de este fenómeno en la sociedad colombiana.

Consideraciones finales de la sistematización

Luego de presentar aquellos aspectos que nos parecieron relevantes de la experiencia, nuestras reflexiones, sentimientos, relaciones establecidas proponemos abrir la discusión

desde unas consideraciones que nos parecen pertinentes para pensar el sentido de las ciencias sociales de este proyecto.

Lo primero a resaltar es que a partir del proceso consideramos que el aula es un lugar de experimentación didáctica que es susceptible de involucrar diferentes elementos, metodologías y propuestas de trabajo que permiten acercarse al conocimiento. Pensamos que este es la apertura para reflexionar sobre la práctica pedagógica, en tanto la experimentación es en doble vía, la primera donde se buscan las estrategias más óptimas para que los y las estudiantes desarrollen procesos de pensamiento complejo; la segunda tiene que ver el cuestionamiento de los recursos y las formas en las cuales se realiza el accionar pedagógico.

Olivera (1964) expone que existen dos tipos específicos de experimentación en el aula. La pedagógica que se relaciona con problemas epistemológicos y hace referencia a los contenidos, objetivos, preguntas, organización y estructura de las unidades didácticas. La didáctica pone énfasis en el que se mide la "bondad de diferentes métodos y técnicas de enseñanza (…) por medio de ello se sabe, (…) si para la enseñanza de la lectura-escritura es mejor usar el método onomatopéyico o el deletreo, o cualquier otro método (…) pueden ser resuelto experimentalmente" (p.216).

Estas dos formas de experimentación en el aula fueron recogidas en este proyecto, lo pedagógico implicó nuestra reflexión sobre el sentido de la educación y fue algo que se realizó desde y durante el proceso en las instituciones. Por su parte, lo didáctico implicó una mirada sobre los educandos y las formas en que se presentaba la información, creemos que en este último aspecto se realizó una experimentación más constante en tanto íbamos descubriendo la personalidad de cada uno de los grupos que participaron.

En cuanto a la experimentación pedagógica se realizó al incluir en nuestra propuesta un enfoque científico ya que, fue novedoso para nosotros, como docentes en formación, pero también para los y las estudiantes en sus procesos escolares. Por ejemplo, en las sesiones de fundamentación conceptual (en la asamblea) buscamos que el conocimiento fuera construido colectivamente y que es un proceso, que al ser un experimento, los resultados no están predefinidos. Encontramos que, de esta manera, para pensar problemas del conocimiento pedagógico situar a las y los estudiantes en una posición de productores del saber tiene resultados positivos y significativos.

La segunda reflexión está encaminada a poner un énfasis en la retroalimentación de los procesos educativos, logramos percibir que en los colegios no existe un espacio y una cultura de la retroalimentación de los procesos. A diferencia del espacio universitario y

comunitario donde esta parte del trabajo es fundamental y en el que siempre se buscan consensos en las decisiones que se toman, en las escuelas no es relevante, por lo tanto, nos preguntamos. ¿qué le impide a las escuelas formular y organizar espacios de retroalimentación? ¿Es acaso esto un problema o dificultad de los profesores o, por el contrario, corresponde a una cultura escolar y por tanto estructural? Durante nuestra experiencia se buscó fortalecer este aspecto en varios momentos, pero no hubo respuesta de los y las estudiantes.

Al igual que Quesada y Salinas (2021) consideramos que

> La retroalimentación efectiva se encuentra incipiente (...), ya que se debe transformar la percepción del estudiante y el docente acerca de la corresponsabilidad en el aprendizaje, al enfatizar los beneficios como tener la posibilidad de conocer diferentes formas en que se contextualiza, se comprende y se da solución a una misma problemática (p. 227).

Teniendo en cuenta lo anterior, evidenciamos que en las instituciones no existió una retroalimentación efectiva y desde diferentes puntos de vista, sino que el único escenario de reflexión fue entre pares docentes.

Lo tercero que concluimos de estas experiencias está relacionado con el sentido de la integración que plasmamos en este documento. Para nosotros la integración se basa en el principio del reconocimiento de unos fenómenos sociales complejos que les permiten a las y los estudiantes participar en estos, a partir del entendimiento, comprensión y transformación de la realidad social. Al evidenciar que los problemas son redes, en las cuales, se pueden identificar aspectos culturales, económicos, históricos, geográficos, entre otros, y que estos son interdependientes, permiten comprender globalmente sus propiedades y el efecto de estos en la sociedad.

De igual forma, nuestra perspectiva de la integración adquiere sentido a través de la ciencia, pues desde la articulación entre las distintas disciplinas, sus conceptos, teorías, metodologías o herramientas es posible desarrollar capacidades científicas para analizar e interpretar el mundo, a su vez, esta promueve el ejercicio de una ciudadanía activa y crítica, que no se basa en generar actitudes y comportamientos socialmente correctos, sino el cuestionamiento del sistema de valores dominante.

También, hemos construido una perspectiva en la que cualquier fenómeno social es propicio para alcanzar la integración, debido a que, esta se logra a través de la investigación

interdisciplinar, y los contenidos adquieren un rol complementario de un fin último que es la coinvestigación en el aula.

Otro de los elementos de estas consideraciones está ligado a los tiempos institucionales. Notamos que en los colegios son permanentes los rituales escolares que interfieren en el desarrollo de los proyectos educativos. De esta manera, es complicado plantear procesos amplios y a largo plazo, ya que la posibilidad de llevarlos a cabo es incierta, y depende de actividades ajenas al mismo. El ritual según Vain (2004) son:

> Asociaciones de símbolos que poseen un carácter inherentemente dramático y que comunican, clasificando la información en diferentes contextos. Aquello que el ritual remarca es un elemento significativo de una cultura determinada. Como acción simbólica, el ritual subraya, destaca, resalta y torna especial cualquier acción cotidiana. Esto último implica que no hay acciones esencialmente rituales, todo puede ser ritualizado si se lo convierte en condensación de algún rasgo significativo de una cultura determinada. En consecuencia, aunque los rituales poseen una base material (suponen un espacio, tiempo, objetos y acciones determinadas, tal como el caso de los gestos) su esencia es predominantemente simbólica; en este sentido su función es poner en acto un significado. Por ello, el ritual opera en el campo de las representaciones sociales y resulta un mecanismo transmisor de ideología. (p. 5)

En nuestras experiencias el proceso se vio interrumpido por diferentes rituales académicos y formativos como izadas de bandera, bailes, ferias, formaciones, entrega de notas, o capacitaciones, que no están dentro del calendario escolar, y por lo tanto, no fueron contemplados desde el inicio. De este proceso, logramos aprender que el escenario y la actividad que se realiza afecta el comportamiento de las y los participantes. Además, que esto hace parte de los contextos escolares y las y los docentes debemos prepararnos a enfrentar dichas eventualidades sin afectar la calidad del proceso.

Por último, queremos referirnos a la importancia del estudio del conflicto armado colombiano en las aulas. Este lo seleccionamos debido a su impacto en la educación y en la vida de los estudiantes. Según la Unidad de Víctimas de Colombia, entre 1985 y 2021, este fenómeno afectó no solo a población adulta, sino también, a más de 2 millones de niños y jóvenes, incluyendo modalidades de violencia como el desplazamiento, encarcelamiento, reclutamiento, explotación y violencia sexual. Esto se relaciona con los impactos directos e indirectos que ha generado en la población colombiana, y los alcances que ha tenido a nivel psicológico, social, económico, cultural, históricos, entre otros, en el país.

La investigación del conflicto armado en las aulas es fundamental para promover la comprensión, la reflexión y la construcción de las concepciones, acciones, y relatos en medio de esta problemática. Concebimos que el estudio de este debe presentarse como una problemática compleja, con múltiples factores y puntos de vista que se pueden debatir y analizar, y por lo tanto, requieren de una mirada académica y científica para generar visiones argumentadas, críticas y empáticas, ya que es un escenario de matices en los que no existe una verdad absoluta e irrefutable.

De acuerdo con lo anterior, la educación desempeña un papel importante porque puede contribuir a la transformación de las realidades de la guerra en oportunidades de perdón y reconciliación. Sin embargo, es necesario abordar este tema de manera rigurosa y sensible utilizando enfoques pedagógicos que fomenten el conocimiento activo, el respeto por la diversidad y la promoción de los derechos humanos.

Consideramos que, a partir de lo trabajado en estas experiencias no tuvo los resultados anhelados, debido a los tiempos institucionales, la falta de retroalimentación de la propuesta, la cultura escolar de ambas instituciones que ha normalizado la violencia, presente incluso, en su contexto. Sin embargo, nuestro objetivo principal en la propuesta pedagógica fue el estudio de las concepciones sobre los actores del conflicto y algunos fenómenos que están ligados a este, esto se logró de manera parcial, en tanto los análisis, la argumentación y presentación de las propuestas cada vez fue más rigurosa por parte de las y los estudiantes. Además, evidenciamos que cada persona es dueña de su proceso, y las maneras de medir el conocimiento son variadas. Todas y todos no reflexionaron de la misma manera, no aprendieron lo mismo, no les pareció importante los mismos factores, no participaron de las mismas cosas, y por esto cumplir con las expectativas construidas por los docentes no es sinónimo de que no hayan aprendido, investigado, reflexionado y sensibilizado.

CONCLUSIONES

Posterior a la formulación y realización de este proyecto se plantean aquí algunas reflexiones que pretende rescatar elementos fundamentales para comprender el sentido que tiene la enseñanza integrada de las ciencias sociales. Estas pretenden abrir la discusión y aportar aspectos para pensar el problema de la enseñanza de este campo.

En primer lugar, se reconoce que la enseñanza de las ciencias sociales atraviesa múltiples debates en torno a qué se enseña y cómo se enseña. Persisten y se evidencian en los contextos escolares en los que se llevo a cabo la práctica, que los debates presentados por Sánchez (2013) siguen vigentes, en las tensiones entre la enseñanza de la historia, geografía o desde una perspectiva integrada. Existen incertidumbres sobre el rumbo de la enseñanza que están ligadas, principalmente, al quehacer cotidiano de los y las profesores que no encuentran un consenso general sobre qué es enseñar ciencias sociales, lo que se asume y entiende desde una perspectiva crítica y se rescata como algo valioso. No obstante, se reconoce que no se presentan las discusiones y no se encuentran los espacios debido a los tiempos instituciones destinados para ello.

De acuerdo a lo anterior, la practica pedagógica sirve para reflexionar sobre lo que se hace en el aula. Pero es preciso poner énfasis en la práctica docente, debido a que en esta se vislumbra el relacionamiento con otros y otras profesores, las directivas, los padres y madres. Esto puede contribuir a entender dinámicas irreflexivas en la practica pedagógica. Además, visibilizar lo que implica la práctica docente puede explicar la poca articulación entre estos.

En relación con lo afirmado en el estado del arte, se evidencia en las instituciones que lo que priorizan las y los profesores en las aulas es lo actitudinal sobre lo disciplinar. En cambio, en este proyecto se reconoce que ambos componentes pueden coexistir y complementarse, y se optó por fortalecer lo disciplinar para alcanzar lo actitudinal. Esto se considera que es un aspecto alcanzado en la implementación del proyecto. Las ciencias sociales están encaminadas a la reflexión crítica de la sociedad y pueden cuestionar, también, las prácticas formativas y actitudinales implementadas en las escuelas.

En segundo lugar, existen múltiples formas de articulación de las ciencias y en la realidad escolar no se evidencia de forma aislada, sino que se evidencian tomando partes y maneras de articular de cada una de estas. El currículo integrado es una manera de organizar el proceso educativo que requiere astucia y práctica, pues a partir de un elemento global, es preciso realizar el abordaje de diversos contenidos pertenecientes a un mismo tema.

La integración en las aulas continúa realizándose a partir de contenidos históricos y geográficos como elementos predominantes en las ciencias sociales. En este sentido, la ejecución de la propuesta profundizó en conceptos de otras disciplinas desde una perspectiva sociológica o política.

Un aporte sustancial de esta investigación es la diferenciación realizada entre ciencias sociales integradas o enseñanza integrada de ciencias sociales, pues al darle claridad conceptual

se puede reconocer de mejor manera qué se estaba haciendo con los elementos teóricos presentes. Esto también limita lo que se considera integración y las maneras de llevarlas a las aulas pues como lo dice Rodríguez (2018) no corresponden a lo mismo.

Parte de las críticas que se hacen en este proyecto parte de la dificultad de priorizar y delimitar ciertos elementos que implica dejar de lado otros que pueden potenciar el proceso de enseñanza, este factor es fundamental para poder realizar un análisis que tenga claro su objetivo y no se convierta en un espacio donde todo tiene cabida. En esta propuesta se trabajó con problemas amplios que son delimitados para darle un alcance temporal y espacial.

En tercer lugar, la teoría de la complejidad entiende la realidad como una red de interacciones que es visible en las dinámicas de las escuelas, en el relacionamiento entre actores, las problemáticas sociales que allí inciden, las jerarquías, y otros fenómenos que se interrelacionan espacial y temporalmente, lo que implica que existen diferentes factores que la constituyen. Sin embargo, en el momento de involucrar esta teoría en las aulas se encuentran dificultades porque no es acorde a los tiempos escolares. Puesto que, en las experiencias se dejaron muchos elementos de lado para cumplir con lo estipulado en el calendario escolar, lo que hace que las temáticas se desarrollen sin profundizar.

En cuarto lugar, se reconoce que el componente metodológico y didáctico del ABP y PSR es importante, en tanto, permite posicionar a las y los estudiantes como productores de conocimiento y aleja las ciencias sociales de la mera trasposición didáctica. Esto trae consigo alejarse del relato y del conocimiento terminado, y a la vez acercarse a una reivindicación de su saber y el de los y las estudiantes.

En relación con lo consignado en el marco teórico se concreta que la pregunta tiene un rol fundamental en una perspectiva integrada, porque permite articular saberes, metodologías, o conceptos. Además, esta posiciona a los estudiantes en un lugar de producción de conocimiento pues les permite cuestionar lo establecido. La pregunta constante fundamenta la formación del espíritu científico, ya que, se entiende que sin pregunta no hay ciencia.

Finalmente, la investigación sobre el sentido de la enseñanza realizada con docentes de ambas instituciones permite evidenciar que el alejamiento y resignificación constante de las mallas curriculares tiene que ver con una reflexión sobre lo que allí se consigna y los elementes que surgen en las aulas. Esto demuestra que la pregunta es el elemento que los y las profesoras utilizan para dialogar con sus propuestas, de esta manera, a lo largo de los ciclos escolares se cuestionan los propósitos, contenidos, actividades y evaluaciones. Los docentes organizan sus currículos desde elementos generales como ciudadanía y movimientos sociales o derechos

humanos y memoria, puesto que esto, permite desde una perspectiva de la integración un despliegue conceptual amplio.

De esta forma, se desarrollaron algunos conceptos que permiten acercarse al conflicto armado, como violencia, conflicto, o guerra, sin embargo, estos resultan limitados para entender el fenómeno desde una perspectiva compleja, ya que, en el transcurso del proceso surgieron diferentes discusiones que aportan nuevos conceptos o elementos de análisis en lo que se debe profundizar, en la experiencia de este proyecto, algunos de estos conceptos fueron modalidades de guerra, victimas, o Estado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A, y Vera, K (2017) La Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Emergencia de la Categoría de Saber Ambiental Escolar. https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/7607/VeraMo

Agudelo, Caicedo, M y Páez, N. (2021). Saber docente y diálogos disciplinares: construcción de un currículo integrado con enfoque interdisciplinar. https://repositorio.uco.edu.co/bitstream/handle/20.500.13064/1352/Tesis.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Arias, D. (2021, 14 diciembre). ¿Cómo no obtener un puntaje perfecto en el Icfes? La Silla Vacía - Últimas noticias locales y nacionales. https://www.lasillavacia.com/historias/historias-silla-llena/como-no-obtener-un-puntaje-perfecto-en-el-icfes/

Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. Revista de estudios sociales, (52), 134-146. http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09

Bachelard, G. (1948). La formación del espíritu científico. Siglo XXI.

Banderas Martínez, C., (2014). Los procesos comunicativos en el aula. Una reflexión desde la pragmática.. Sincronía, (66), 54-60.

Barragán, D. F. (2015). El saber práctico: prhónesis, hermenéutica del quehacer del profesor. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Barrero, N. (2019). Educatodos. Alter-nativas para el aprendizaje- enseñanza de las Ciencias Sociales. En Acompañamiento a experiencias pedagógicas: una apuesta sentipensante para la configuración de comunidades de saber y práctica (pp. 147–167). IDEP. https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2211/Acompanamiento_1_Digital-min.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Baquero M y Villa W. (2013) Un visitante en el aula: representaciones de la práctica pedagógica de formación docente. Bogotá: Editorial UD,

Beltrán, M. (2011). El papel de los textos escolares en ciencias sociales. Revista Geográfica de América Central, 2, 1-18. https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820122.pdf

Bonilla, A. (2008). Jóvenes, Violencia y Arte. Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 3, https://www.uam.es/web/error404.html

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1995). La investigación en ciencias sociales: más allá del dilema de los métodos. https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf

Bunge, M. (1959). La ciencia. Su método y su filosofía, 22, 6-23.

Burgos, D. B. y Cifuentes, J.E. (2015) La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, quereres y poderes. Revista Horizontes Pedagógicos 17(2), 118-127.

Carvajal, E. y Gómez, MR. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. Revista mexicana de investigación educativa, 7(16), 577-602. Recuperado de: http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Que_Ciencia_Ensenar_IEC/IEC_099.pdf

Castillo, M. Rivera, R, & Rojas, R. (2020). Proyecto agroecológico de pedagogía ambiental (papa) colegio el Salitre-Suba, Bogotá. QUANTICA, 1(2), 24-24.

Castellanos, F. (Ed.). (2012). ¿Para qué enseñar ciencias sociales? Diversas estrategias didácticas en la enseñanza de la historia y la geografía: una manera de despertar el deseo de conocimiento de forma interdisciplinar [Libro electrónico]. En Historias que hacen historia (1. a ed., pp. 47–63). Editorial Jotamar. http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Historias%20que%20hacen%20historias.pdf

Cataño Cordoba, (2010) N. A. Diseño de una propuesta didáctica con ABP y micro: bit para el reconocimiento del lenguaje algebraico en situaciones de cambio en el grado noveno de la IE. colegio Loyola para la ciencia y la innovación de la ciudad de Medellín (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia).

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia, Bogotá. https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf

Ciurana, E. R. (2001). Complejidad: Elementos para una definición. Recuperado de http://www. pensamientocomplejo. com. ar/docs/files/ciurana_complejidad-elementos-para-una-definicion. Pdf.

Colegio el salitre-suba IED. (2022). Pei: “desarrollo del ser humano con espíritu emprendedor”

Colegio El Salitre-Suba IED, (2023). Plan de area ciencias econóicas y políticas para el años 2023

Colegio El Salitre-Suba IED. (2022). Plan institucional de convivencia escolar 2022

Colegio pablo de tarso (2022) Malla curricular campo histórico y social.

Colegio pablo de tarso (2023) Proyecto Transversal prometeo.

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022b). Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia. Informe final. Hay futuro si hay verdad. https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad

Cuesta, R. (1997). Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia. Barcelona: Pomares Corredor S. A. http://www.historialudens.it/images/download/sociogenesisdeunadiscplinaescolar.pdf

Decreto 1002 de 1984 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. 18 de mayo de 1984.

Dueñas, K. y Zambrano, J. (2016). La articulación entre teoría, objetivos y metodología en la investigación social. Domino de las Ciencias, 2(3 Especial), 163-174.

Duque, L.. (2015). Representación del conflicto social colombiano en los libros de texto escolar de ciencias sociales de básica primaria desde una perspectiva comparativa, disciplinar e internacional (2003-2013). https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/dc8a4f95-d5e0-4349-ae93-595ee00ddcff/content

Duverger, M. (1972) Métodos de las ciencias sociales. Barcelona: Ariel S.A.

Eastman, J., Feo, J., Lozano, R., Mejía, G., & Rojas, I. (1991). Civilización 9 Ciencias sociales integradas (1.a ed.). Grupo Editorial Norma.

Espinoza y Ríos, (2017). El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva. Congreso Nacional de investigación Educativa. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1795.pdf

Fernández, O, y Ochoa, J. (2014). “Planteamientos discursivos en torno a las reformas que incidieron en el diseño curricular de las ciencias sociales escolares en Colombia (1970- 2010)”. En: Revista Virajes, Vol. 16, No. 2. Manizales: Universidad de Caldas. http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes16(2)_13.pdf

Fernández Chaves, F., (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. Revista de Ciencias Sociales (Cr), II (96).

Fisas, V. (2002). Cultura de paz y gestión de conflictos. Barcelona: Icaria.

Fisher, S. (2000). TRABAJANDO CON EL CONFLICTO Habilidades y Estrategias para la Acción. RESPONDING TO CONFLICT.

Foucault, M. (1976). Genealogía del racismo. Altamira.

Flores, H. (2009). El currículo integrado y la planificación didáctica integradora

Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Gernika: Gernika Gogoratuz.

OMS. (2020, 8 junio). Violencia juvenil. Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence

García, A. (2016, May 14). De por qué odiamos a las Farc (y no tanto a los paras. . .). La Perorata. https://laperorata.wordpress.com/2016/10/10/de-por-que-odiamos-a-las-farc-y-no-tanto-a-los-paras/

García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. Revista Latinoamericana de metodología de las ciencias Sociales, 1(1), 66-101.

Giddens, A. (2014). Problemas centrales en teoría social: acción, estructura y contradicción en el análisis social. Prometeo Libros.

Gómez, J. (2015). Las ciencias sociales escolares: entre la realidad y el deseo. Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 6(2), 101-113. https://revistas.uniandes.edu.co/doi/10.18175/vys6.2.2015.06

González, G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Uni-pluriversidad, 13(2), 24-34.https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16971/14695

González, R., (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. Revista de Psico didáctica, (4), 5-39.

Gonzalo, S, (2003). Guerras, memoria e historia Bogotá: ICANH. Revista de Estudios Sociales, (17), 115-118. Retrieved July 07, 2023, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000100012&lng=en&tlng=es.

Guterman, T. (s/f). La comunicación educativa entre estudiantes, docentes y tutores como elemento indispensable en la formación de profesionales. Su historicidad. Efdeportes.com. Recuperado

el 28 de junio de 2023, de https://www.efdeportes.com/efd156/la-comunicacion-en-la-formacion-de-profesionales.html

Habermas, J. (2023). Conocimiento e interés. Taurus.

Horkheimer, M. (1972). Teoría tradicional y teoría crítica (pp. 137-191). Barcelona: Paidós

Jara, O. (2010). Educación popular y cambio social en América Latina. Community Development Journal, 45(3), 287-286.

Jara , O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos – 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2018. 258 pp

Jiménez Becerra, A. (2021). De las ciencias sociales integradas a la enseñanza de la historia, 1984-2020. Paideia Surcolombiana, (26), 201-223. https://doi.org/10.25054/01240307.2760

La opinión (2020). En Colombia una persona lee 2.7 libros al año, cifra baja en comparación a otros países. Recuperado de: https://www.laopinion.com.co/cultura/en-colombia-una-persona-lee-27-libros-al-ano-cifra-baja-en-comparacion-otros-paises

Laso, S., (2004). La importancia de la teoría crítica en las ciencias sociales. Espacio Abierto, 13(3), 435 - 455.

Leff, E. (2000). Los Problemas del Conocimiento y la Perspectiva Ambiental del Desarrollo, Siglo XXI Editores, México,1986 (segunda edición corregida, 2000). https://www.researchgate.net/publication/48212492_Los_problemas_del_conocimiento_y_la_perspectiva_ambiental_del_desarrollo

López, N. y Sandoval, I. (s.f.). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. Recuperado de http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1103/1/Metodos_y_tecnicas_de_investigacion_cuantitativa_y_cualitativa.pdf

Martínez, J. (1993). Proyectos curriculares y práctica docente. Sevilla: Diáda, 1993.

Massé, C. E., (2007). Complejidad y transdisciplinariedad en la epistemología dialéctica Crítica. Quivera. Revista de Estudios Territoriales, 9(2), 309-322.

Matos, Y., & Pasek, E. (2008). LA OBSERVACIÓN, DISCUSIÓN Y DEMOSTRACIÓN: TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA. Laurus, 14(27), 33-52.

Maturano, C. I, Perinez, C Rudolph, C., &. Soliveres, M. A., (2016). Escribir ciencia: un desafío que comienza en la escuela primaria. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 13(3), 544-557.

Mera, A. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo), 4(1), 113-123.

MEN. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje para el área de ciencias sociales. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S. A. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf

MEN. (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

MEN. (2017). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf

MEN. (2002). Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf

MEN. (1989). Marco general de ciencias sociales. Propuesta de programa curricular. Séptimo grado educación Básica Secundaria (1.a ed.). Ministerio de Educación Nacional.

Montañez, G. (1997). Geografía y medio ambiente. En Geografía y ambiente: Enfoques y perspectivas. Bogotá. Ediciones Universidad De La Sabana

Morales, P., (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico, ¿una relación vinculante? Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(2), 91-108. https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371

Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. Folios, (16), 105-129.

Morin, E.(1984) El problema de la ciencia. Ciencia con consciencia. ANTHROPOS editorial del hombre. (1.a Ed, pp. 31–55). Barcelona. https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-ciencia-con-conciencia.html

Morin, E. (2006). El método I. Naturaleza de la naturaleza. https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-el-metodo-i-edgar-morin.html

Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo (Compilación) Disponible: http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2010). Sobre la interdisciplinariedad. Recuperado de https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/2562/1/Sobre_interdisciplinariedad.pdf

Ocampo, L. (2021). Los problemas sociales relevantes y el desarrollo de competencias geográficas en el estudio del territorio. Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/18893/1/OcampoLuisa_2021_ProblemasSocialesRelevantes.pdf

Ocampo y Valencia (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. REIDICS. https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/2531-0968.04.60/2318

Olivera, M. (1964). La experimentación pedagógica. https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/2828

Paoli, F. (2019). Multi, inter y transdisciplinariedad. Problema anuario de filosofía y teoría del derecho, (13), 347-357). https://doi.org/10.22201/iij.24487937e.2019.13

Pinto, A. R. (2012). Pedagogía construccionista en la enseñanza de las ciencias sociales integradas: caso de estudio en básica secundaria. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12749/2942.

Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M. Mateos, M. Martín, E. y De la Cruz, M. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos (pp. 29-53). España: Editorial Grao

Puentes, W. T & Roa, C. (2014). ¿Comunidad educativa o sociedad educativa?. Educación y ciudad, (27), 139-146.

Pulgarín, M. (2003). Enseñanza de las ciencias sociales integradas desde el estudio del espacio geográfico. Ponencias del 9no EGAL. http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/05.pdf

Quezada Cáceres, S., & Salinas Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26(88), 225-251. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14068994010

Rivera Alfaro, Ronald (2015). LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LAS CIENCIAS SOCIALES. Reflexiones, 94(1),11-22.[fecha de Consulta 16 de junio de 2022]. ISSN: 1021-1209. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72941346001

Rodríguez, A, (2000). Geografia conceptual: ensenanza y aprendizaje de la geografia en la educacion basica primaria. http://geopaideia.org/wp-content/uploads/2018/11/GEOGRAFIA-CONCEPTUAL-PRIMARIA.pdf

Rodríguez, C. (2021). Fundamentos epistemológicos de la enseñanza de las ciencias sociales integradas en el contexto educativo colombiano (1978 – 2019). Universidad Nacional de Colombia. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/79746/Tesis%20completa%2c%20versi%c3%b3n%20final%204.0.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Sanín, F. G. (2015). ¿ Una historia simple? En: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Editores), Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Sánchez, Nubia A. (2013) Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia En: Uni-pluri/versidad, Vol. 13, N.º 2. https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16975/14699

Santos, G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyecto y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. Revista electrónica de investigación educativa, 7(2), 1-18.

Sen, A, (2009). La idea de justicia. Bogotá: Taurus

Serna, A (2008) "Sobre las formas de articulación de las ciencias humanas y sociales". En: La cuestión interdisciplinaria. De las discusiones epistemológicas a los imperativos estratégicos para la investigación social. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pp. 9-79

Silva, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Pedagogía y Saberes, 49, 81-93. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8172/6383

Suazo, E. D., & Nuñez, C. G. (2021). Implementación del diálogo pedagógico como estrategia metodológica que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 18(36), 42-54.

Tamayo, M. (2011). La interdisciplinariedad. Repositorio Icesi. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/5342/1/interdisciplinariedad.pd

Tonda , E. (2001). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil. Publicaciones de la Universidad de Alicante. https://www-digitaliapublishing-com.bdigital.udistrital.edu.co/a/615

Torres, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Ediciones Morata.

Torres-Carrillo, A. (2018). Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa. Prospectiva, (31), 27-47.

Teun, A. (1999). Análisis crítico del discurso.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2016). Fundamentación epistemológica. Licenciatura en ciencias sociales. Recuperado 7 de julio de 2023, de http://lsocial.udistrital.edu.co:8080/justificacion

Uribe de Hincapié, M.T. (2002). La guerra y la política: una mirada desde Michel Foucault. Estudios Políticos, (20), 123-136

Urteaga, E. (2009). La teoría de sistemas de Niklas Luhmann. Contrastes. Revista Internacional De Filosofía, 15. https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v15i0.1341

Vain, Pablo Daniel (2004). Los rituales escolares y las prácticas educativas. En Elichiry, Nora Discusiones actuales en Psicología Educacional. Buenos Aires (Argentina): JVC.

Vicens Vices Editorial . (2021). Ciencias Sociales Integradas. http://www.vicensvives.com.co/pdfs/catalogo-ciencias-sociales-integradas.pdf

Wallerstein, I. (coord.) (1996). Abrir las Ciencias Sociales. México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. (2005). Las incertidumbres del saber (1.a ed.)

Weber, M. (1922). Economía y Sociedad: la acción social en la teoría sociológica.

Zubiria, M., & de Zubiria, J. (1986). Fundamentos de pedagogía conceptual: una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar. Presencia.