



El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación.

Nancy Palacios Mena
Universidad de los Andes, Bogotá (Colombia)
Geoforo Iberoamericano de Educación.

Enric Ramiro Roca
Universidad de Castellón, Valencia (España)

El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación (Resumen)

Proponer estrategias pedagógicas innovadoras para el aprendizaje de las ciencias sociales en el aula y fuera de ella, constituye un reto para los docentes del área. Incorporar acciones de pensamiento y de producción referidos a las formas como proceden los científicos sociales; fomentar el desarrollo de competencias como la interpretación, la argumentación, la proposición y las competencias ciudadanas; dar un valor central a los conocimientos previos y a los intereses de los estudiantes son algunas de las exigencias que tenemos quienes orientamos el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación básica y media. El artículo reflexiona sobre los principales aportes al debate 22 del Geoforo Iberoamericano de Educación, realizados por profesores universitarios dedicados a la formación de maestros, futuros maestros que todavía no están ejerciendo y futuros maestros ya en ejercicio que laboran en establecimientos educativos mientras cursan sus estudios de licenciatura o maestría. Se han incluido aportaciones hechas desde Colombia, España, Portugal, Brasil, Chile, Argentina entre el mes de febrero y agosto de 2016.

Palabras clave: Aprendizaje de las ciencias sociales, entorno inmediato, formación de maestros.

The learning of the social sciences from the environment: the perceptions of future teachers in the Iberoamerican Geoforo of Education (Abstract)

Proposing innovative pedagogical strategies for social science learning in and out of the classroom is a challenge for teachers in the area. Incorporate thought and production actions referring to the ways in which social scientists proceed; Foster the development of competences such as interpretation, argumentation, proposition and citizens' competences; Giving a central value to the previous knowledge

and the interests of the students are some of the requirements that we have who guide the learning of the social sciences in basic education and media. The article reflects on the main contributions made to the debate 22 of the Iberoamerican Geoforum of Education by university teachers dedicated to the training of teachers, future teachers who are not yet practicing and future teachers already working in educational establishments while attending their undergraduate studies Or mastery. Contributions made from Colombia, Spain, Portugal, Brazil, Chile and Argentina have been included between February and August 2016.

Keywords: Learning of the social sciences, immediate environment, teacher training.

Estudiar el entorno: aproximación a su concepto

La palabra entorno nos conduce a un conjunto de conceptos polisémicos de compleja concreción. En este caso, nos centraremos en su aspecto geográfico, concretamente, referido a su percepción e identidad. Ello nos retrotrae a los primeros tiempos de la humanidad, donde tal entorno existía pero simplemente, era habitado sin una conciencia clara sobre su evolución y posibilidades. Paulatinamente, la especie humana empezó a utilizarlo y sacarle provecho sin embargo, solo durante las últimas décadas se ha reconocido de manera más o menos generalizada la necesidad de su protección y la importancia de la relación recíproca con sus habitantes¹.

Es por ello que si revisamos la extensa bibliografía de las últimas décadas al respecto, nos daremos cuenta de la creciente sensibilización que desde del ámbito educativo ha tenido este principio pedagógico de conexión con el entorno. No obstante, en la actualidad vemos un descenso por su interés en el sistema reglado, curiosamente compartido con un incremento de su valor en la sociedad. De hecho, la reforma de los currículos tanto en España como en el País Valenciano y su traducción en los libros de texto, generaliza su concepción y lo aparta del enraizamiento con su realidad más próxima y vivida. Esta circunstancia, produce una realidad descontextualizada que puntualmente es criticada y combatida por grupos de docentes concienciados de su importancia para formar ciudadanas y ciudadanos.

El hombre madura dentro de una cultura que es un proceso social inseparable de su relación con el mundo. Por tanto, el entorno es una formación unitaria e integradora, como apunta el profesor Jaime Martínez², es un marco y espacio de elaboración y transmisión de conocimiento. Empero, su concepto es más bien borroso y manipulado, o confuso y contradictorio, al hacer converger numerosas acepciones no siempre coincidentes, como ambiente, medio, ecosistema, nicho ecológico, entre otras. Estas dificultades y complejidades han sido tradicionalmente expuestas tanto de forma específica³ como de forma general⁴, llegando a la conclusión sobre la parcialización del concepto y el carácter de su uso polisémico.

Esta complejidad queda en cierto punto subsanada en la literatura pedagógica donde no hay mayor interés por la rigurosidad del concepto, y su orientación se decanta hacia una visión más

¹ Este artículo es producto de una estancia de investigación realizada en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, con recursos del Programa de Becas de Movilidad entre Instituciones asociadas a la AUIP 2016

² Martínez Bonafé, 1994

³ Teymur, 1982. Hernández, 1997.

⁴ Urquijo y Barrera, 2009

pragmática del tema. Así, el entorno hace referencia al espacio socio-físico sobre el que se puede incidir, como contenido y recurso didáctico, como conjunto de factores contextuales, y como punto de partida con finalidades transformadoras de la realidad. Esta última acepción, es por la que nos inclinamos aquí en consonancia con una larga tradición⁵.

En resumen, y en la línea coincidente con el profesor Gonzalo Anaya⁶, podemos concluir que el entorno es aquello que engloba todo lo que rodea al sujeto y su mundo más inmediato: es el espacio en el que el individuo se integra y convive y del cual, no es ajena la cultura. En consecuencia, es más que un medio; es un ecosistema abierto a los elementos que lo componen. Como organización compleja produce orden y desorden, se inscribe en una organización pluriecológica a partir de numerosas interacciones, además, es el marco interactivo donde se produce la progresiva diferenciación entre el yo y el no-yo a través de las experiencias fenomenológicas.

La propuesta para el debate

El documento puesto a consideración en el debate 22 del Geoforo Iberoamericano de Educación, es una reflexión que surge de la estrategia pedagógica “*La indagación como estrategia pedagógica para la enseñanza de las ciencias sociales*”, implementada durante cinco años por la profesora Nancy Palacios del área de ciencias sociales en la escuela secundaria. Entre febrero y agosto de 2016, el debate recibió 57 participaciones y 661 visitas; de esta manera, la sistematización y el análisis de dichas participaciones constituyen el objetivo del artículo. La experiencia pedagógica que dio origen al texto y por ende al debate, surgió de cuestionamientos por la construcción de estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias y el conocimiento del entorno inmediato de los estudiantes. La propuesta se implementó desde el año 2010 hasta el 2015 con estudiantes de los grados 8° y 9°, de la Institución educativa Santa de los Caballeros del municipio de Ansermanuevo, en el departamento del Valle del Cauca, Colombia. Se tenía como objetivos identificar los elementos que hacen de la indagación una estrategia pedagógica; incorporar la indagación en las actividades didácticas de aprendizaje de las ciencias sociales, y fomentar el desarrollo de competencias como la interpretación, la argumentación, la proposición y las competencias ciudadanas.

El eje central de la experiencia pedagógica propuesta, es integrar las características y las problemáticas del contexto social de los estudiantes a la construcción del conocimiento escolar. Teniendo como referencia los trabajos de Ignacio Pozo, Miguel Gómez, Francisco Cajiao y Diego Hernán Arias, la profesora Palacios propone una estrategia pedagógica en la cual la cotidianidad de los estudiantes se convierte en el eje central su aprendizaje. Estos autores destacan que el desarrollo de actividades pedagógicas desde la aproximación al conocimiento científico, es una vía para que los estudiantes accedan a formas de conocimiento que por sí mismas les serían ajenas o muy distantes; esta reducción entre la distancia del campo científico y el estudiante, o entre el conocimiento cotidiano y el científico, genera una acción pedagógica en la que los jóvenes son partícipes de las metas de aprendizaje⁷.

⁵ Freinet, 1969. Tonucci, 1976. UNESCO, 1979. Novo, 1985

⁶ Anaya Santos, 1985

⁷ Pozo, 2000.

Cajiao resalta que el objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales es lograr que la persona sea capaz de hacer una reflexión comprensiva acerca de su acontecer individual, inmerso en su entorno social, resultado de un proceso histórico a lo largo del cual los grupos humanos han construido formas de organizarse, relacionarse, ubicarse, amarse, defenderse, expresarse, producir e interpretar la realidad; proceso que tiene sentido en cuanto permite intervenir como persona y como colectividad en la modificación de las condiciones de la vida heredadas, con el fin de ser protagonistas en la construcción de nuevos modelos sociales y culturales⁸. Por su parte, Arias sugiere que el objetivo de las ciencias sociales, es la construcción gradual en el contexto de la escuela de un tipo de conocimiento válido y pertinente, así como de unos procedimientos reconocidos para acceder a la realidad social; conocimientos y procedimientos que podrían orientar y dar sentido a otros conocimientos más específicos utilizados por los estudiantes⁹. De acuerdo con este autor, desde la indagación en el aula se garantiza la transferencia del conocimiento aprendido en la escuela a conocimientos vitales cotidianos, que tienen los estudiantes.

En relación con lo anterior, *Los Estándares Básicos de Competencia de Ciencias Sociales y de Competencias Ciudadanas*, publicados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el año 2004, destacan que los estudiantes deben aproximarse al conocimiento científico social, desde la aplicación de ejercicios de indagación que tengan actividades que les permitan la construcción de conceptos y el desarrollo de competencias¹⁰. Los Estándares de Competencias Ciudadanas, señalan que las competencias para el ejercicio de la ciudadanía representan habilidades y conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo¹¹.

Consideramos que el aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela secundaria, está estrechamente ligado a la experiencia de los estudiantes, por ello, tiene como punto de partida las ideas previas que estos han construido sobre su medio social, que si bien pueden ser expresados de forma desordenada y sin mucha conexión y articulación, les sirven para responder a sus necesidades y actuar en su medio¹². Estos esquemas conceptuales previos, tienen una lógica y resultan útiles y operativos en el proceso de construcción de nuevos conocimientos.

En este sentido, Palacios, coautora del texto y de la experiencia educativa propuesta para el debate, parte del principio de que las concepciones de los estudiantes están en constante evolución, se construyen en la interacción con su medio, en su cotidianidad, y pueden proporcionar claves de interés para favorecer el proceso de construcción de cualquier nuevo aprendizaje. Las nociones de los estudiantes aparecen como un referente básico para la construcción de cualquier nuevo conocimiento; es decir que, favorecen el proceso de complejización y enriquecimiento de sus propias ideas hacia un conocimiento escolar deseable.

⁸ Cajiao, 1989.

⁹ Arias, 2005.

¹⁰ Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004.

¹¹ Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004.

¹² Benejam, 1998.

El conocimiento más o menos exacto acerca de lo que el estudiante ya sabe, garantiza que el docente pueda poner dicho saber en cuestión y pueda generar lo que algunos autores han llamado el conflicto cognitivo, que a su vez, abona el terreno para una modificación conceptual. Por ende, sin la identificación de esas primeras concepciones no es posible construir conceptos las estructuras cognitivas¹³ en los estudiantes. En consecuencia, estos conocimientos previos son potenciadores de formulación de preguntas y la construcción de hipótesis sobre la formas de vida, las problemáticas de los entornos inmediatos de los estudiantes.

Esta propuesta pedagógica toma como uno de los ejes centrales del aprendizaje de las ciencias sociales, el contexto más cercano. En el marco de esta estrategia pedagógica, se produce una confrontación entre lo que los estudiantes saben y lo que aprenden, generando un proceso de acomodación y de asimilación que aporta a la captura de un concepto nuevo, que afina o completa un concepto previo, que establece nuevas relaciones entre conceptos, o que corrige un concepto erróneo; siendo claro que dicho proceso genera una restructuración de la red conceptual¹⁴ en los estudiantes.

Los aportes al debate y su desarrollo

El debate en torno a la propuesta, se enriqueció con una gran variedad de opiniones que fueron organizadas en tres ejes temáticos: los aprendizajes que se promueven en una experiencia pedagógica que parta del conocimiento y de las problemáticas del entorno de los estudiantes; las metodologías que favorecen el conocimiento del medio, y la necesidad de reflexión e innovación del maestro en relación a su práctica pedagógica

Cuadro 1
Ejes temáticos de los aportes al debate 22 en el Geoforo Iberoamericano de Educación 2016

EJES TEMÁTICOS	ASPECTOS RESALTADOS EN LAS PARTICIPACIONES
Los aprendizajes que se promueven en una experiencia pedagógica que parta del conocimiento y las problemáticas del entorno de los estudiantes	Importancia de la educación del medio Formación del entorno y la ciudadanía Formación del pensamiento crítico de los estudiantes Definición del paisaje Formación del medio ambiente Los saberes previos de los alumnos La construcción del aprendizaje Impacto de la escuela en la comunidad Estándares curriculares de ciencias sociales para Colombia
Las metodologías que favorecen el conocimiento del medio	Aspectos a tener en cuenta en una experiencia que parta del entorno de los alumnos Investigación en el aula Las ciencias sociales clase aburrida
La necesidad de reflexión e innovación del maestro en relación a su práctica pedagógica.	La innovación educativa en las ciencias sociales El cuestionamiento que hace el maestro de su práctica La experiencia de los que escriben en el foro

Fuente: Elaboración propia a partir de los aportes de los participantes al debate.

¹³ Arias, 2005.

¹⁴ Benejam, 1998.

Vale la pena resaltar aquí el fructífero diálogo que generó el texto propuesto, así como la activa participación de maestros

Los aprendizajes que se promueven en una experiencia pedagógica que parta del conocimiento y las problemáticas del entorno de los estudiantes

Una parte significativa de las participaciones en el foro se concentraron en subrayar que la inclusión del conocimiento y sus problemáticas puede aportar significativamente al aprendizaje de las ciencias sociales. En este eje temático los participantes expresaron la importancia de la educación ambiental y de resignificar la relación entre la escuela y la comunidad; asimismo, manifestaron la necesidad de incluir los saberes previos de los estudiantes y de mejorar los procesos de construcción del aprendizaje. Algunas participaciones en este sentido son las siguientes:

17 de febrero.

Partir del contexto local es significativo en el proceso de aprendizaje pero se puede caer en el error de describir muy bien los particulares de las hojas y distanciarse del tallo y las raíces, es por ello muy importante a mi juicio partir de un hecho con la descripción completa del fenómeno teniendo en cuenta las causas y las consecuencias. Luego, se debe vincular ese hecho al contexto del estudiantado con el objeto de que se haga piel lo aprendido y se dé el paso del acontecimiento histórico al desarrollo del pensamiento crítico en acción.

15 de marzo.

En cuarto de primaria trabajamos la casa como un espacio vivido, este cargado de atributos, permite llegar a la vida de cada estudiante a partir de relatos de vida como descripción de la cotidianidad. La habitación como espacio primario e íntimo simboliza una oportunidad para aprender (acción individual y colectiva) el orden que cada ser humano le da a las relaciones que se construyen día a día. Otros espacios en la casa son parte de la vida cotidiana, pero a la vez simbolizan gustos y desagradados por ende algunos no aparecen en los relatos de vida como parte de las acciones que se realizan en él.

Utilizamos los dibujos como una forma de representar ese entorno, ese mundo vivido, en estos los niños y niñas señalan las zonas más importantes de su casa, pero también reflexionan sobre el rol que cumplen en ella, desde las tareas que les asignan hasta los lugares de ocio y recreación que aunque improvisados son muy importantes en la edad de los 10 años. Estos dibujos son socializados con sus compañeros en donde se busca atender a unas preguntas orientadoras que se define en el grupo, la reflexión entonces ronda en el aprender de lo cotidiano, pero también en la relación social que se construye por medio de las acciones en el espacio.

1 de abril

La escuela no sólo tiene el compromiso del gobierno para ofrecer a todos un conocimiento más generalizado, pero también tiene la responsabilidad de profundizar los individuos sobre el entorno social en el que viven. Este deber puede permitir la unión de los conocimientos aprendidos en la escuela y en las experiencias de los estudiantes, por lo que es desarrollar todos los aspectos disciplinarios que se aplican en su vida diaria.

Este entrenamiento ayuda a la persona en su contribución social. La creación de un propio pensamiento único lleva al individuo a tener una criticidad para el mundo. Este otoño, el concepto de eco, donde en lugar de tener repetición, hay una pregunta que no lo asimila a remodelar. Esto demuestra que las disciplinas de la historia y la geografía son esenciales para la formación de nuevos pensadores de los primeros años.

Los comentarios hacen énfasis en la importancia de desarrollar habilidades para la comprensión, en una escuela que se ha centrado en la repetición de contenidos. El conocimiento del entorno de los estudiantes también abre la posibilidad de mayores conexiones entre las comunidades y los establecimientos educativos. De la misma forma, se señala la importancia de que los estudiantes adquieran habilidades de pensamiento que les permita leer fenómenos de sus realidades con explicaciones que van más allá del sentido común; explicaciones donde pongan en funcionamiento relaciones causa-efecto a partir de la aplicación de redes conceptuales más complejas. De esta manera, se llama la atención sobre la necesidad que el aprendizaje sobre el entorno no se quede en la “parroquia”, es decir, en un tratamiento de lo local sin conexiones con dinámicas espaciales a escalas más amplias como las nacionales y las globales.

En este orden de ideas, es útil señalar que el desarrollo de operaciones mentales es más efectivo, si se vincula el trabajo escolar al entorno inmediato de los estudiantes porque de acuerdo con Benejam,¹⁵ el contexto cultural brinda a los estudiantes estructuras de significado que son muy operativas, de manera que cuando el sujeto actúa, estas estructuras mentales se ponen en funcionamiento y guían los procesos de selección de la nueva información y su interpretación. En consecuencia, se espera que los estudiantes se acerquen progresivamente al discurso propio de las ciencias sociales y que usen este discurso de manera cada vez más espontánea.

Todo lo anterior, obedece al convencimiento que cuando se enseña para que el estudiante interprete, analice y construya información alrededor de una temática o una problemática cuando se le capacita para adquirir nueva información y nuevas habilidades y para aplicar lo que ha aprendido en la resolución de problemas, se desarrolla un pensamiento de nivel superior, en el que se aprende y se evita la aplicación mecánica de conocimientos o habilidades rutinarias. Se espera con ello, que las habilidades mentales anteriormente citadas, permitan que los estudiantes se apropien del lenguaje particular de las ciencias sociales, utilizándolo en sus actividades escolares y extraescolares¹⁶.

En el caso de Colombia, en el texto de *Los Estándares de Competencias de Ciencias Sociales*¹⁷ los ejes generadores constituyen la columna central donde se ubican los conocimientos propios de las ciencias sociales; contienen las acciones de pensamiento y producción de conocimiento, así como las conexiones entre las diferentes disciplinas que la constituyen. El eje de las relaciones con la historia y la cultura, presenta los nexos con el pasado y las culturas, de modo que los estudiantes puedan ubicarse en distintos momentos del tiempo para analizar la diversidad de puntos de vista desde los que se han entendido y construido las sociedades, los conflictos que se han generado y que han debido enfrentar, y los tipos de saberes que diferentes culturas han producido con el paso del tiempo. . Las relaciones ambientales y espaciales, son conocimientos propios de la geografía y la economía que permiten entender las diversas formas de organización humana y las relaciones que diferentes comunidades han establecido y establecen con y el entorno natural y económico para sobrevivir y desarrollarse. Las relaciones ético políticas, por su parte, abordan la identidad y el pluralismo, como conceptos fundamentales para comprender y

¹⁵ Benejam, 1998.

¹⁶ Pagés, 1998.

¹⁷ Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2004.

asumir el estudio de las instituciones y organizaciones sociales y políticas, en diferentes épocas y espacios geográficos.

Con base en la definición de los estándares curriculares y teniendo claridad respecto a los objetivos conocimientos propios de las ciencias sociales, se busca, por un lado, establecer cuáles son los conocimientos básicos y necesarios que los estudiantes van a adquirir en la unidad, de manera que se fijen claramente las metas de aprendizaje, y por el otro, orientar las actividades de aprendizaje y la evaluación para alcanzar dichas metas. La propuesta de los Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Sociales espera que los estudiantes construyan una mirada en relación con el individuo y la sociedad, así como de su relación con el medio ambiente; además, que asuman las formas como proceden los científicos sociales para buscar conocimientos; y finalmente, que asuman compromisos personales y sociales a medida que avanzan en el aprendizaje, la comprensión y la apropiación de las ciencias sociales.

Los estándares de competencias incluyen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; con los primeros, se tiene el propósito de crear condiciones de aprendizaje para que, a partir de acciones concretas de pensamiento y producción de conocimientos, los estudiantes logren la apropiación y el manejo de conceptos propios de la ciencia. Los contenidos procedimentales, hacen referencia a la manera como los estudiantes se acercan a los conocimientos de las ciencias sociales; y los contenidos actitudinales, indican las responsabilidades que cada uno tiene como persona y como miembro de la sociedad. Estos se asumen cuando se conocen y valoran críticamente los descubrimientos y los avances de las ciencias sociales.

La construcción de los contenidos descritos no ha sido el común denominador en el área de ciencias sociales; por el contrario, para los futuros maestros, su experiencia como estudiante estuvo marcada por la rutinización de metodologías que privilegian la memorización y la repetición de conceptos sin una buena comprensión de estos. Por ello, otro punto muy importante en sus apuntes al foro, giraron alrededor de la necesidad de la innovación pedagógica. Sobre este punto se destacan los siguientes aportes:

25 de febrero

Tengo una posición favorable a la innovación – entendida como el rechazo a la forma tradicional de enseñar, caracterizada esencialmente por el rol pasivo del alumno– comparten la enmienda a un amplio campo semántico que incluye la "repetición" del profesor, la "memorización" del alumno, el intento de "transmitir" el conocimiento como si fuera agua que pasa de una botella llena a un vaso vacío

17 de mayo

Es necesario que el docente reflexione sobre la importancia de la innovación de las estrategias ese es el pan vivir de todo docente, pero el verdadero problema es la indiferencia por parte de algunos docentes que no quieren innovar su forma de enseñar, porque mejor, no nos preguntamos ¿cómo hacer que los docentes tengan claro la importancia de las nuevas estrategias como la que se nos propone en el foro?

24 de agosto

El foro nos habla del reto que tiene el docente de sociales al construir estrategias pedagógicas innovadoras, vinculadas a la observación, interpretación, argumentación y proposición en los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje; esto significa incentivar el trabajo investigativo en los sujetos dentro del aula, haciéndolos partícipes y activos en el proceso educativo. Así mismo, la

investigación como estrategia debe tener un sentir metodológico que se corresponda con el reconocimiento de saberes previos y una finalidad concreta en el estudiante: Entorno Social.

Estos aportes al Geoforo revisten una gran importancia por cuanto los maestros en formación, introducen el tema de la innovación. Las aportaciones se concentran en argumentos en los que exponen la urgencia de adquirir una formación que les permita introducir cambios en la forma tradicional de enseñar así, enfatizan en el interés que tienen en usar metodologías que saquen a los alumnos de la pasividad. De igual manera, subrayan que el logro de la innovación requiere de la reflexión del docente sobre dos asuntos. En primer lugar, sobre el rol que tiene en la sociedad y segundo lugar, sobre la necesidad de llevar a los alumnos de un desarrollo de destrezas muy básico, a mayores exigencias académicas para poder alcanzar mejores aprendizajes.

Las innovaciones pedagógicas solo son posibles cuando en los maestros se despierta el interés por entender el funcionamiento del sistema educativo y cuando comprenden las consecuencias de sus actos en las aulas. La posibilidad que los profesores generen innovación en aula está determinada por varios aspectos; la formación académica, el interés y la decisión de los maestros para que sus alumnos mejoren sus desempeños y la existencia de un ambiente institucional propicio para el desarrollo de las nuevas iniciativas.

Las reflexiones de Enric Roca sobre el caso español, muestran cómo el cambio de legislación y el emprendimiento de iniciativas aisladas, no es suficiente para lograr grandes transformaciones educativas. Este autor expone cómo en la oleada de cambios educativos que se produjeron en los años noventa se incluyeron algunas modificaciones curriculares en la enseñanza de la historia y de la geografía que llevaron a reevaluar la manera como se abordaban los conceptos del entorno cercano¹⁸. Resalta Roca que la parte negativa del asunto es que el cambio suponía una transformación de los esquemas mentales que la mayoría de los docentes no estaban dispuestos a llevar a cabo; hecho que es bien capitalizado por las grandes editoriales, conocedoras de este hecho, quienes rápidamente transformaron sus libros en los aspectos más llamativos como las portadas, las imágenes y la multiplicación de los complementos: CD-ROM o guía del profesorado (que tan solo siguen una minoría). Según Roca, por el contrario, las pequeñas empresas apostaron por la reforma en los contenidos, y su fracaso hizo que muchas de ellas desaparecieran, otras fueran absorbidas y el resto, tuvieran que cambiar de modelo. De esta forma, la mayoría de las clases continuaron impartándose de forma tradicional; “la administración optó por un incremento considerable de la burocracia, de forma que desapareció el tiempo para la preparación de esas pequeñas innovaciones voluntaristas a que tan acostumbrado estaba el profesorado de primaria”¹⁹.

En uno de sus trabajos *El Grupo Gea Clío* subrayaba que para que los maestros pongan a andar innovaciones, es necesario que estos tengan unas sólidas bases teóricas, pero que sobre todo, que sean capaces de relacionar la reflexión teórica con la práctica diaria en los centros escolares, dado que “un grupo con un proyecto curricular configura una innovación el aula con una evaluación de los materiales, acción docente y aprendizaje del alumnado”²⁰. Desde esta perspectiva, el punto de partida de la innovación es consolidar un grupo de personas que rompa el aislamiento del aula con una reflexión teórica sobre la práctica en ella. Dicha ruptura del aislamiento en el aula

¹⁸ Roca, 2003

¹⁹ Roca, 2003, p.39.

²⁰ Souto, Llácer y Roig, 2005, p.32

implica un giro de enfoque en el ámbito educativo; giro que incluye, innegablemente, una educación que involucre una formación política y ciudadana. Sobre la forma como el conocimiento del entorno puede promover ciudadanías los participantes en el foro opinaron:

13 de marzo

En consecuencia, mi experiencia como estudiante de Máster y la realización de salidas de campo, me lleva a afirmar que el estudio del medio favorece que los futuros ciudadanos (hoy estudiantes en diferentes niveles educativos) participen con criterio en la gestión del desarrollo local. Para ello mi aportación particular es que se tiene que favorecer la perspectiva de educación ambiental. Es importante subrayar que la vertiente de medio natural y la participación social que delimitan el concepto de paisaje, contribuirán a comprender que las acciones locales tienen consecuencias globales. Por ello, el estudio del medio local no debe separarse de la educación ambiental integral, pues los seres humanos desarrollan su vida en un entorno global complejo. La educación ambiental tiene que enseñar todas las vertientes de los problemas ambientales que se estén estudiando a escala local para que las sociedades participen, diseñen y cumplan las estrategias que tendrán eco en la esfera global. Y aunque al inicio, estas acciones docentes puedan ser como una gota en el océano, se tiene que seguir con esta formación para que se consoliden nuevos horizontes interdisciplinarios que contribuyan al desarrollo de una ciudadanía democrática y crítica.

31 de marzo

Siempre se me ha ocurrido que el estudio de las ciencias sociales son el motor que se aplica para la formación de ciudadanos y la formación de estrategias que hagan de la licenciatura y el aprendizaje de las ciencias sociales aproximaciones al conocimiento científico social. Los planeamientos que esboza el foro son muy interesantes y a la vez se hacen necesarios para la enseñanza desde la cotidianidad del alumno en su formación de ciudadano participativo y crítico, es un reto que tenemos tanto profesores como alumnos y por ende tenemos que hacerle pie y dar más de lo que tenemos en nuestro alcance.

13 de mayo

La idea, pues, es alentar un proceso de enseñanza-aprendizaje que les permita ser capaces de cuestionar el entorno que les rodea, reflexionando así sobre los hechos sociales que afectan al espacio en el que ellas y ellos habitan. Por tanto, si partimos de las experiencias de los alumnos en la construcción de un conocimiento escolar no deberíamos limitarnos simplemente a problematizar desde el entorno, sino más bien, igualmente, a problematizar el entorno mismo.

22 de junio

La enseñanza de las ciencias sociales debe incluir la exploración de preguntas abiertas que desafíe el pensamiento de los estudiantes; una participación activa de los educandos y docentes no solo en el aula de clase, sino también en la comunidad, para así colocar en práctica los conceptos que se están enseñando, además deben comprometer a los estudiantes con la lectura, la escritura, la observación y el debate para asegurar su participación activa en el aprendizaje; un aprendizaje que se puede construir a través del conocimiento previo de los estudiantes, tanto de sus vidas, como de sus comunidades

Llamó mucho la atención la gran cantidad de participaciones que apuntaron a indicar que la enseñanza de las ciencias sociales desde el entorno, contribuye a la formación de mejores ciudadanos. Las aportaciones hacen hincapié en que el involucramiento de los contextos inmediatos de los estudiantes en sus aprendizajes, puede proveerles criterios para participar activamente en la toma de decisiones de las comunidades. Los futuros maestros expresan que este tipo de metodologías se constituyen en un motor de formación de ciudadanos más informados y más conectados a sus problemáticas. Para los futuros maestros lo central es no problematizar desde el entorno, sino el entorno mismo, porque esto, reconocen la necesidad de formar ciudadanos con posibilidades reales de participación y de acción.

En trabajo publicado por Palacios, se analizaron las actividades pedagógicas en formación ciudadana en cuatro series de libros, que conforman el material más utilizado por los docentes en Colombia. Dicho trabajo, permitió establecer que la formación en competencias ciudadanas quedó relegada a los textos de ciencias sociales, puesto que en ninguna de las otras asignaturas se abordan dichas competencias, desconociendo con ello, el planteamiento del Ministerio de Educación, según el cual, la formación ciudadana debe ser una responsabilidad compartida que atraviesa todas las áreas e instancias de la institución escolar²¹. Dentro de los libros de texto, se encuentra que el desarrollo de competencias ciudadanas se reduce a unas cuantas páginas al final de las unidades de aprendizaje, o que algunos libros proponen competencias ciudadanas en unas unidades y otras no, sin dejar claro los criterios utilizados.

Si bien los libros de texto estudiados han acatado la directriz estatal de formación para la ciudadanía, esta se entendió de una manera desarticulada, ya que no obedece a un proyecto formativo integral; además, se ha usado como un complemento más de las ciencias sociales, que busca, simplemente, cumplir un requisito, o como un área informativa que privilegia los contenidos cognitivos. La formación ciudadana se ha entendido como un añadido de las ciencias sociales y no como un campo real y concreto de formación necesario y urgente en el Estado colombiano

Los temas de las actividades que se hallan en los libros de texto, pertenecen a tres grupos de competencias, actividades de tipo uno, dos y tres de acuerdo al nivel de complejidad, pero no hay claridad sobre los criterios que guían su escogencia dentro de un proyecto, concebido desde el libro en formación de la ciudadanía. Los objetivos para la formación ciudadana en los libros estudiados se reducen a una copia textual de los estándares formulados en el documento ministerial.

Lo que demuestran algunas actividades de competencias ciudadanas, es que se ponen en los libros de texto para complementar temas, que por espacio no se ubicaron anteriormente. Hay actividades de competencias ciudadanas en las cuales no se nombra ni el estándar ni las competencias a las que se apunta, simplemente, aparecen en el libro de forma aislada y desarticulada. Estas actividades aparecen incluso como forzadas e incluidas en libros sin ningún tipo de reflexión pedagógica. Las actividades para el desarrollo de competencias ciudadanas, se circunscriben a la metodología enciclopedista del resto del libro; son en su mayoría, se reducen a responder preguntas sobre las lecturas planteadas, completar cuadros, explicar enunciados, completar ideas, presentar exposiciones apoyadas con carteleras, hacer consultas, bibliográficas, o escribir resúmenes. Si bien en el planteamiento de unas pocas actividades se sugiere a los estudiantes hacer entrevistas y salidas de campo etc., en la presentación del informe que se exige de la actividad, ya estas estrategias no aparecen.

En consecuencia, hay incoherencia en el planteamiento de algunas de las tareas escolares de las actividades de competencias ciudadanas. Por ejemplo, se enuncia que la actividad desarrolla la competencia propositiva pero el estudiante debe hacer una consulta bibliográfica y presentarlo en dos páginas. De esta manera, no hay ninguna actividad de pensamiento donde el estudiante desarrolle la competencia enunciada.

²¹ Palacios, 2012

28 de marzo

La educación no debe someterse como un aparato ideológico del Estado, por el contrario, debe ser el único bastión de la inconformidad y la resistencia de una sociedad atada al yugo de la individualización y despojo de lo que creemos conocer como proyecto de modernidad. Así mismo, la ciencia social a través del proceso de enseñanza-aprendizaje debe generar más componentes axiológicos, que garanticen un dispositivo ético en nuestros estudiantes como futuros hacedores y edificadores del mañana, es decir, comenzar a pensarnos dialécticamente lo local a través de lo global, es hacer entender a los estudiantes que el mundo está inmerso en una dinámica social, económica y política compleja que afecta de una u otra manera la vida personal de cada uno de ellos (a).

24 de agosto

La formación de pensamiento crítico que lleva al conocimiento e interacción con el entorno y la actividad contante de la enseñanza y aprendizaje. Podemos ver cómo a partir de estas ideas claras, la función de las ciencias sociales es activa, sin olvidar que ellas no trabajan solas, podríamos asegurar que son una ciencia holística y completa para la comprensión del ser humano con su vida social, cultural, ética, política y demás aspectos que lo interpelan.

24 de agosto

La posibilidad de que todos los sujetos, sin distinción de edad, puedan hacer un reconocimiento de su entorno, de las dificultades que vive a nivel social, económico, cultural, político, artístico hace que las ciencias sociales y la comunidad estrechen más una relación que hasta el momento es inconsciente y más en los sectores marginados donde las necesidades están a flor de piel. Desde los aportes que hace Paulo Freire a la educación popular para el reconocimiento de los fenómenos que agreden, violentan y afectan a los sujetos, desde el más pequeño hasta el mayor de edad, hace conciencia de su realidad y se auto cuestiona su papel dentro de la comunidad y empieza a hacer aportes para cambiarla

1 abril

Creo que el proceso educativo verdaderamente significativo tiene que ser experimentado para llevar a un pensamiento reflexivo, llave de la importancia de la relación entre los individuos y la sociedad mundial en la que vivimos. Así que la idea de un enfoque educativo que asume la realidad del alumno como punto de partida para el desarrollo del aprendizaje, en última instancia, instrumentalizar este pensamiento, lo que provocó la percepción cada vez más elaborados y complejos, lo que reduce la distancia entre el ámbito científico y la realidad del alumno, es decir, a partir de lo concreto para llegar a la abstracción científica, y por lo tanto la comprensión del mundo que les rodea.

En relación con el punto anterior sobre formación ciudadana, las participaciones sobre la importancia de promover el pensamiento crítico, ponen énfasis especial en la necesidad de un tipo de educación que no siga produciendo ciudadanos que callan y no reclaman, o que no se organicen para actuar. Para los futuros educadores, las estrategias pedagógicas como las propuestas en el foro, son útiles en la medida en que convierten la escuela en un lugar desde donde emerge la inconformidad y la resistencia. Así, consideran que es vital en la situación en que vivimos, alejarnos de los patrones de educación estandarizada que nos quieren imponer, introduciendo en las aulas de una manera decidida el componente ético y político. Lograr este objetivo, requiere desde el punto de vista de los participantes, procesos sistemáticos de investigación en el aula en los cuales los maestros nos descentremos de la enseñanza basada en la alfabetización, codificación y decodificación del lenguaje (y avancemos hacia unas nuevas direcciones en la construcción de la sociedad).

Desde la postura de Jiménez, López y Moreno, ante la democracia en peligro, la educación de hoy no puede quedarse en un discurso vacío con buenas intenciones; por el contrario, tiene que dotarse de mecanismos de acción y sobre todo de participación. Por lo tanto, “es un imperativo promover en los alumnos una ciudadanía democrática auténtica, que recupere los elementos

básicos de la participación activa y el compromiso social, para poder superar la atonía de un ejercicio representativo que se ha mostrado sin recursos para afrontar los problemas actuales²². Estos autores, argumentan que en el contexto de la globalización las sociedades son complejas y plurales, la educación para la ciudadanía no debe generar sentimientos patrióticos, sino preparar para afrontar los problemas sociales que surgen en estas nuevas sociedades multiculturales.

Se trata entonces, de propuestas educativas que incluyan conceptos como identidad y alteridad; propuestas pedagógicas orientadas a promover valores de rechazo hacia los prejuicios y estereotipos culturales, y que además, favorezcan aprendizajes significativos de los contenidos geográficos e históricos. En definitiva, se trata de promover *valores* que fomenten la aceptación de la alteridad y la diversidad cultural, en el marco de una educación intercultural y antirracista, en la que los estudiantes rechacen los prejuicios, los estereotipos culturales y las actitudes xenofóbicas²³.

La necesidad de la formación política que emergió en el debate, dialoga directamente con los postulados de Collet y Subirats²⁴, para quienes el gran cambio tecnológico que atraviesa y condiciona todos los ámbitos vitales en nuestras sociedades, tendrá consecuencias significativas también en la articulación, la vivencia y las dinámicas educativas. Desde su punto de vista, es bastante evidente que la internet y todo lo que lleva incorporado, golpea con fuerza todos los espacios de intermediación que no aportan un valor específico; entre ellos, muchos espacios de educación formal y no formal. No obstante, es cierto que la escuela y el conjunto de instituciones, momentos y espacios educativos son más relevantes que nunca para que cualquier persona pueda seguir el trepidante ritmo de los cambios contemporáneos. En este sentido, el debate sobre educación y comunidad, educación y territorio, es ahora un debate actual y completamente necesario que nunca, que se articula desde y con los diferentes cambios sociales, económicos y tecnológicos que cada día nos afectan²⁵.

Las metodologías que favorecen el conocimiento del medio

Desde el punto de vista de los participantes en el foro, la gran dificultad de la escuela para generar pensamiento crítico, ha estado en las metodologías que usualmente son implementadas en el aula; tal vez por ello, también se registró un grupo de participaciones que se detienen en la metodología implementada en la estrategia pedagógica que da origen al foro; en dichas participaciones, se enuncian aspectos a tener en cuenta en una experiencia que parta del entorno de los alumnos y la necesidad de hacer investigación en el aula:

23 de junio

El objetivo de la educación y enseñanza de la Geografía y la Historia es en muchos casos un trabajo muy dificultoso por falta de interés y motivación de los alumnos, como en muchas otras asignaturas, pero ponemos énfasis en ellas, ya que existe la creencia generalizada de que la historia y la geografía son unas asignaturas sin valor donde se trabaja de forma memorística y repetitiva sin dinamismo, donde la clase magistral impera.

²² Jiménez, López y Moreno, 2015, p.9.

²³ Milalles, Prats y Tatjer 2012.

²⁴ Collet y Subirats, 2016.

²⁵ Collet y Subirats, 2016.

24 de agosto

Una de las críticas más fuertes que ha recibido la educación a lo largo de la historia, ha sido su vínculo con metodologías, en las que se desconoce el papel activo del estudiante en el aula. Nos referimos aquí a modelos pedagógicos tradicionales, en los que los alumnos son vistos como tabulas razas cuyos conocimientos son depositados por los docentes. La figura de una alcancía que debe ser llenada, utilizada por Freire, resulta ilustradora frente a este punto. El desconocimiento de los saberes del estudiante, trajo consigo la invisibilización, por parte de la escuela, de su contexto social. De esta forma, la visión del aula representaba una comunidad de sujetos homogéneos, sin saberes, emociones, historia, ni vida comunitaria, que debían ser educados.

24 de agosto

El modelo de escuela nueva está estrechamente vinculado con el aprendizaje de las ciencias sociales, pues en ambos se concibe al estudiante como centro del aprendizaje en relación con su contexto, sus experiencias y realidades; concepción que conduce a la formación de sujetos reflexivos, propositivos, con habilidades científicas y ciudadanas. Sin embargo, hacer significativo el contexto de los estudiantes y, en especial, convertirlo en objeto de estudio, no sólo ha situado un reto en el pensamiento pedagógico, también ha demandado el reconocimiento por parte de las instituciones (escuela, MEN, Estado) frente a la relevancia que comporta “deshabitar” una escuela históricamente enajenada de la realidad y construir un escenario educativo consecuente con la misma.

Los participantes ubican la propuesta del foro como una metodología activa que desafía el pensamiento de los estudiantes, valoran la estrategia por considerar que esta promueve el aprendizaje de lo local, en una clara diferencia con otras que desconocen e invisibilizan los saberes previos que tienen los estudiantes de su entorno social. Así pues, la propuesta pedagógica se ubica dentro de modelos didácticos en los cuales se da mayor importancia a la actividad del alumno y a su capacidad de aprender desde la interacción con su entorno; es una estrategia en la que al trabajo en el aula se incorpora un componente fuerte de interacción social.

En su trabajo sobre *La educación geográfica para el siglo XXI y el desarrollo de competencias para prender a ser ciudadano en el Mundo Global*, Xosé Souto, señala que es necesario indicar la probabilidad de que en este camino de la innovación, hayamos sucumbido a las ingenuidades propias del currículo ideal o soñado, dejando de lado y sin explotar completamente, las ventajas de un proyecto curricular que trabaje con las ideas de los alumnos. En este orden de ideas, para Souto, la vía del estudio de los problemas sociales, es una oportunidad para renovar la enseñanza y la cultura escolar desde el conocimiento geográfico²⁶.

Las estrategias pedagógicas en las que la interacción tiene un papel relevante, proporcionan un marco de actuación basado en la reconstrucción social de los conocimientos a través de situaciones didácticas que favorecen la verbalización y la explicitación de ideas y conocimientos, que mediante el contraste, posteriormente, se modifican y se reelaboran. Según Dolors Quinquer, estas metodologías recuperan la idea de una enseñanza que sirva para conocer, comprender e interpretar el mundo, pues la selección de los contenidos se relaciona de alguna manera con su propio contexto cultural y social²⁷. Con ello, se parte de la lógica de los propios estudiantes, de sus ideas y de sus concepciones, para aproximarlos progresivamente a la lógica de la ciencia, mediante la interacción con los compañeros, con el profesor y con los contenidos disciplinares.

²⁶ Souto, 2011.

²⁷ Quinquer, 1998.

El trabajo de los estudiantes en la estrategia pedagógica que se puso en consideración en el debate, estuvo centrado en el aprendizaje de conceptos y procedimientos de las ciencias sociales desde dos focos: por un lado, la realización de ejercicios de indagación, y por el otro, la implementación de una guía de aprendizaje donde se recogieron problemáticas sociales relevantes para los alumnos, logrando con ello, que se integraran en un proceso enseñanza aprendizaje fundamentalmente activo, que les permitió conectarse con el mundo en el que viven y donde se sintieron parte del proceso y del proyecto educativo²⁸.

La experiencia pedagógica que da origen al debate, nació, precisamente, del interés por superar una concepción de la enseñanza en la que lo prioritario es repetir; con el objetivo de pasar a otra, en la que lo fundamental es que se estructuren y organicen los hechos y datos que se presentan a los estudiantes, como elementos referenciales para la construcción de un aprendizaje significativo. Lo anterior, ha implicado para la maestra Palacios, una reflexión sobre la importancia que tiene la formación en el campo de las ciencias sociales en la educación secundaria; sobre la pertinencia y relevancia de los ejes temáticos que se proponen, así como en relación a la existencia de bases conceptuales metodológicas y cognitivas para el abordaje de los mismos, y acerca de las posibilidades que ofrecen dichas temáticas para hacer seguimiento al trabajo de los estudiantes, de manera que se puedan diagnosticar sus avances y dificultades.

La necesidad que el maestro reflexione su práctica pedagógica y quiera innovarla

Nuevas formas alternativas de construir conocimiento no brotan espontáneamente, generalmente, tienen su origen en el cuestionamiento que el maestro hace de su práctica. Al respecto, en el foro los estudiantes describen experiencias de autorreflexión ya además recalcan la importancia de innovar; quisiéramos destacar algunas de las participaciones en este sentido.

28 de marzo

Nuestra sociedad demanda maestros dinámicos, eficientes y comprometidos con su quehacer, es una labor que debe generar soluciones a través de proyectos de progreso a escala personal, para de esta forma, pensar objetivamente un bienestar colectivo en aras de una educación trascendental y fortalecida en nuestras escuelas. Es nuestra labor y nuestro objetivo, hay que seguir trabajando por ello.

1 de abril

Es una pauta importante de reflexión para con nosotros los docentes, personajes vitales comprendidos como agentes de transformación social capaces de guiar estudiantes con capacidades críticas, analíticas y reflexivas, conllevando así procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestras amadas ciencias sociales, no solo como un conjunto de disciplinas que tienen por objeto el estudio de las actitudes y comportamientos humanos, si no contribuir en la formación de individuos desde una perspectiva de carácter hermenéutico que realmente sobre pase las barreras de los esquemas básicos para que mejoren así, su percepción social comprendiendo así su pasado, presente y futuro desde cualquier índole de carácter contextual.

²⁸ Dopazo, García y Menor, 1995.

3 de abril

Ahora más que nunca los docentes debemos estar preparados, para asumir los retos que se nos presentan en el campo educativo. Se convierte entonces para nosotros en una prioridad, la actualización permanente, la investigación en el aula, la transformación de los esquemas tradicionales de enseñanza aprendizaje, puesto que debemos responder desde el aproximamiento con el ejercicio científico, a esas formas que hacen posible el acceso a un conocimiento más elaborado y por supuesto con un sentido que apunta más al mundo real, un mundo en el cual abundan las problemáticas, y a las cuales les podemos plantear alternativas de solución, precisamente desde el conocimiento científico.

24 de agosto

Es esencial cuestionar cómo podemos generar didácticas que incluyan el desarrollo del campo científico, en donde los contenidos fuerzan la investigación. Para generar una reflexión se destacan varios autores, con puntos de vista diferentes, pero que convergen en el uso de la realidad o el entorno. Un análisis de estos nos ayuda a encontrar que su principal semejanza nace de la comprensión individual del entorno, para generar un reconstrucción del análisis de los hechos sociales, tanto cotidianos como pasados, para una mirada crítica capaz de participar en el cambio

Este punto es un aspecto central en el debate que generó el foro, por cuanto en él, los participantes subrayan que solo maestros comprometidos con su quehacer son capaces de hacer cambios significativos en la educación. Desde la perspectiva de los participantes, los maestros que innovan son aquellos que están convencidos de la importancia de su aporte a la transformación social. Según ellos, estos maestros son conscientes de los retos que tiene una escuela que no ha marchado al mismo ritmo que la sociedad, ni al ritmo de las innovaciones técnicas y tecnológicas, siendo así, una escuela que forma niños de una generación con los enfoques y métodos pedagógicos de la anterior. En este sentido, se reconoce que solo si el maestro se compromete a diseñar e implementar nuevas metodologías, podremos avanzar; sin embargo, no se trata de actos espontáneos, sino de una apuesta, producto de una reflexión sobre lo que antes se hacía y no daba resultados.

El cuestionamiento que el maestro hace de su propia práctica puede llevar a experiencias pedagógicas que se traduzcan, por un lado, en un cambio trascendental en la escuela, y por el otro, en impactos en la comunidad. Así, se pueden generar cambios en los procesos educativos que permitan construir y desarrollar una ciudadanía crítica, activa y participativa, vinculada a los problemas reales de la ciudadanía. Una experiencia de María Jiménez, Manuel López, y José Moreno, en Almería, ha tenido como objetivo la formación crítica de futuros docentes a través de los proyectos socioeducativos en contextos de exclusión social²⁹.

Este tipo de experiencias, sin duda lleva a que los futuros maestros desarrollen un pensamiento reflexivo, puesto que se pretende que estos tomen conciencia de que la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales hoy, al transformarse en conocimiento escolar, ha de emplearse para solucionar esferas de la vida individual y social que se encuentran en una situación problemática. La acción formadora ha querido potenciar la oportunidad de resaltar que el o la futura docente, asuma la oportunidad de convertirse en un agente de iniciación en el cambio y en la transformación social.

La hipótesis que se quiere demostrar, es que las competencias profesionales del docente se aprenden con mayor solidez reflexionando sobre la experiencia diaria en un espacio escolar de

²⁹ Jiménez, López, y Moreno, 2015.

intersección entre la universidad, la escuela, y la comunidad. Procesos como el desarrollado en la Almería, abren la puerta a la construcción de aprendizajes mucho más activos, y pertinentes³⁰. Este es precisamente, otro de los grandes retos que se le plantea a la escuela. El último grupo de intervenciones se refiere a este aspecto, a la concepción que tienen los futuros maestros participantes en el debate del aprendizaje y su proceso de construcción en ciencias sociales.

13 de marzo

El planteamiento inicial acerca de la construcción del conocimiento social desde el medio próximo me parece de gran importancia para que los estudiantes comprendan la realidad social desde un enfoque científico. De hecho, el estudio del medio, bajo una concepción constructivista, ayuda al alumnado a reflexionar sobre los conocimientos, las vivencias y las experiencias que ya tienen, reestructurándolos según las nuevas visiones que le aporta el conocimiento científico

28 de abril

Si se considera el aprendizaje como un proceso activo de construcción de conocimientos, partiendo del significado que se le atribuye, entonces se puede decir que la enseñanza tendrá y tiene como propósito orientar el proceso de construcción del aprendizaje en el alumno durante el transcurso de enseñanza que le orienta la escuela, por lo tanto, es importante que la construcción del conocimiento se haga de otras formas, entrando con nuevas estrategias pedagógicas innovadoras para el aprendizaje de las ciencias sociales en el que esté sumergida la historia y la geografía continuamente, el en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

24 de agosto

Fuera de la escuela, el estudiante también aprende, y en relación a ello, el maestro debe crear estrategias que potencien y hagan realmente significativo el proceso del que es participe y protagonista todos los días. De esta manera, es importante resaltar que, tal como lo señala el texto del foro, con la creación de una dialéctica entre la escuela y la vida del estudiante, el aprendizaje no se verá reducido a un compendio de deberes y notas, pues se convertirá en una herramienta cuyo valor real se evidencia en el diálogo de saberes y experiencias.

Para los maestros en formación participantes, estrategias como las propuestas pueden ser útiles en la medida en que permiten otras formas de aprendizaje porque el estudio del medio hace que afloren las identidades y las representaciones de los estudiantes, las cuales, en la mayoría de los casos, no son incluidas en los procesos de aprendizaje en la escuela. La inclusión de problemas complejos que incluyan la interpretación de la escala local, nacional y global, puede llevar a unas mejores comprensiones de conceptos ligados al tiempo y al espacio sobre los que, generalmente, hay repetición y memorización, pero no comprensión.

Las ciencias sociales no solo se interesan por saber qué son las cosas y cómo son, sino que construyen un discurso orientado a la comprensión de las personas, los grupos humanos, los hechos y los fenómenos. La comprensión del mundo implica la capacidad de establecer diversas relaciones entre conceptos, para analizar las causas, las consecuencias, o efectos de determinados hechos y problemas³¹. Las ideas anteriormente planteadas son reforzadas por Joan Pagés, cuando afirma que el currículo de ciencias sociales propone que los estudiantes de secundaria adquieran conceptos, procedimientos, y actitudes para comprender la realidad humana del mundo en que viven y cuando señala que, para alcanzar esta finalidad, el currículo prescribe en sus objetivos generales y en sus criterios de evaluación, el desarrollo de capacidades tales como analizar,

³⁰ Jiménez, López, y Moreno, 2015,

³¹ Benejam, 1998.

comprender y enjuiciar problemas sociales; valorar críticamente el entorno próximo y lejano; manejar críticamente la información; analizar fenómenos y procesos sociales, y asumir una posición crítica ante determinados hechos y procesos sociales³².

Los contenidos conceptuales, se refieren al saber. De esta forma, la singularidad que presenta el tratamiento de éstos en el currículo de ciencias sociales, incluye hechos, conceptos, relaciones, lugares y principios. Por consiguiente, el principal objetivo de la enseñanza de estos conceptos, es que el alumnado sea capaz entender el mundo en que vive, el papel del hombre en la naturaleza, la función de las instituciones sociales y la evolución de las sociedades humanas³³. Los contenidos conceptuales que se seleccionan en las unidades didácticas son conceptos organizadores básicos, comunes a todas las ciencias sociales y que, en su conjunto, ayudan a que el alumno de cuenta de la realidad del mundo en que vive y sus problemas. La selección de estos contenidos, se basa en su aplicabilidad para adaptarse a la enseñanza. A continuación un ejemplo de la forma como se determinan los contenidos en las unidades didácticas.

Con la inclusión de lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, se apunta a la integralidad en la formación de los estudiantes, pues cada uno de estos componentes, y la complementariedad en entre ellos, aporta elementos significativos tanto en la formación inicial, como en la educación secundaria. El hecho de permitir que los estudiantes organicen y formulen las preguntas, asegura en parte que se involucren en su desarrollo; la idea es proporcionarles experiencias adecuadas y ricas y proponerles casos o problemas interesantes, para que, a partir de un material de trabajo, busquen por sí mismos la solución. El objetivo entonces, es el desarrollo de capacidades y destrezas ligadas a la adquisición del pensamiento formal³⁴. Por su parte, la inclusión de contenidos procedimentales constituye una estrategia para hacer operativo y secuencial el aprendizaje, dado que, los contenidos procedimentales son acciones ordenadas y dirigidas, en las cuales el aprendizaje se construye practicando³⁵.

Consideramos así, que la acción repetitiva de determinado procedimiento garantiza su dominio; la ejercitación permite ver los diferentes ritmos de aprendizaje y la necesidad de definir diferentes tipos y número de actividades, según las características de los estudiantes y de los contenidos que deben aprender. Como propone Arias, conviene hacer uso de procedimientos en el aula y fuera de ella, para indagar, estructurar, y expresar problemáticas de lo social válidas, que permitan construir conocimiento. Trabajar los procedimientos implica situarnos en el ámbito del saber hacer, puesto que, éstos se refieren a la actuación, es decir, a la dimensión ejecutiva de las respuestas humanas para resolver determinadas tareas. En consecuencia, los contenidos procedimentales se organizan de lo más simple y general a lo más cercano y complejo, e implican el aprendizaje del saber hacer; en otras palabras, se refieren al tratamiento de la información, explicación, indagación e investigación³⁶.

En lo relacionado con los contenidos actitudinales, su abordaje, y el alcance de la mayor cantidad de logros posibles, son un gran reto en la experiencia pedagógica. Las condiciones de violencia,

³² Pagés, 1998.

³³ Reyes, 1995.

³⁴ Quinquer, 1998.

³⁵ Arias, 2005

³⁶ Loste, 1995.

pobreza, exclusión, insatisfacción de las necesidades básicas y la presencia de algunos imaginarios heredados de la cultura del narcotráfico, en la comunidad donde está ubicada la institución educativa en la cual se desarrolló la experiencia pedagógica que da origen al debate, hacen que la formación actitudinal en los estudiantes, sea una tarea necesaria y urgente.

Se trató en el desarrollo de dicha estrategia pedagógica que los contenidos actitudinales y valores que incorporan los escolares, se ajusten a las necesidades de su población: el aprendizaje de las normas y la reflexión sobre la importancia que tiene el aporte de cada persona en el desarrollo de su municipio. La concienciación respecto al valor que tiene la educación en la vida de los seres humanos y la promoción y vivencia de valores necesarios para convivir socialmente, son algunos de los aspectos en los que se ha enfocado la orientación de actitudes. La inclusión de los valores, las actitudes y las normas como parte integrante de los contenidos curriculares no es nueva pero es siempre interesante, por cuanto los valores están, implícita o explícitamente, presentes en todo lo educativo, como advierte Pagés, lo novedoso es enseñarle a los alumnos a ser conscientes de los valores que tienen, de las normas que imponen o aceptan, y de las actitudes que adoptan y estimulan en su cotidianidad³⁷.

El conjunto de las reflexiones de los participantes en el debate 22, concuerdan con las que Francisco García³⁸ considera, al señalar algunas de las necesidades en la pedagogía de las ciencias sociales: catalogar la didáctica como campo de conocimiento específico que debe elaborar sus propias teorías, superando el carácter de mera aplicación de la lógica de unas disciplinas de referencia; la elaboración de un conocimiento escolar adecuado, teniendo en cuenta diversos referentes y aportaciones del conocimiento disciplinar relativo a los contenidos de enseñanza; conectar la reflexión sobre el conocimiento escolar a la reflexión sobre el conocimiento profesional y la creación de un proyecto curricular, que ponga en relación la práctica con la teoría, a través de los profesores que experimenten dicho proyecto.

Consideraciones finales

En función de lo anterior, es útil destacar algunos planteamientos que recorren las participaciones del debate, y que sin duda, hacen parte del saldo pedagógico que ha generado la discusión:

La inclusión de los saberes previos de los alumnos como uno de los requisitos para iniciar un proceso de enseñanza y aprendizaje eficaz.

La importancia que tiene que los maestros mantengan motivación y deseos de mejorar su práctica pedagógica como resultado de la reflexión de su qué hacer diario en el salón de clases.

La necesidad de proponer estrategias pedagógicas que, además de promover habilidades cognitivas y procedimentales, contribuyan al desarrollo de la ciudadanía y el pensamiento crítico. En otras palabras, es prioritario alentar procesos de enseñanza y aprendizaje para que niños y jóvenes sean capaces de cuestionar su entorno y reflexionar sobre las condiciones de los espacios que habitan.

³⁷ Pagés, 1998.

³⁸ García, 2000.

Bibliografía

ANAYA, Gonzalo. *Sobre el medio y el entorno*. Valencia: ICE, 1985.

ARIAS, Diego Hernán. *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una Propuesta Didáctica*. Serie Didáctica de las Ciencias Sociales. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005. 136 p.

BENEJAM, Pilar. Las aportaciones de teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Cuadernos de Formación del profesorado. Educación Secundaria*. BENEJAM, Pilar y PAGES, Joan. Coordinadores. COMES, Pilar. QUINQUER, Dolors. Universidad de Barcelona: ICE/HORSORI, 1998, p.71-95.

CAJIAO, Francisco. *Pedagogía de las ciencias sociales*. Bogotá: Fundación Fes y TM Editores, 1989. 143 p.

COLLET-SABÉ, Jordi; SUBIRATS HUMET, Joan. Educación y territorio: 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) en Cataluña (España). Análisis, evaluación y perspectivas. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2016, vol. XX, nº 532, p.1-23

DOPAZO, Maribel. GARCÍA, José Luis. MENOR, Salvador. Robinsones y Colmenas. Una experiencia didáctica de geografía urbana. *IBER Didáctica de las ciencias sociales. Diseño y unidades didácticas*. Barcelona: GRAO Educación, 199, p. 33 – 45.

FREINET, Célestin. *Pour l'Ecole du peuple*. Paris: Librairie François Maspero. 1969, 181p.

GARCIA, Fransisco. Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2000, nº64, p.1-34.

HERNÁNDEZ, Fernando. Reconocer influencias. Una reflexión en torno al saber escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 1997, nº. 264, p. 35 -39.

JIMÉNEZ, María Dolores; LÓPEZ, Manuel José y MORENO, Concepción. La formación docente en Didáctica de las Ciencias Sociales a través de los proyectos socioeducativos en contextos de exclusión social. *Didáctica de las ciencias experimentales*, 2015. nº 29, p, 5-23.

LOSTE, María Antonia. Las unidades Didácticas en el currículo de ciencias sociales de la enseñanza secundaria obligatoria. *IBER Didáctica de las ciencias sociales. Diseño y unidades didácticas*. Barcelona: GRAO Educación, 1995, p. 7-15.

MARTÍNEZ, Jaume. Aula de Innovación Educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 1994, nº 24, p. 1- 7.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL DE COLOMBIA. *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales*. Santa Fe de Bogotá, 2004. 47 p.

NOVO, María. *Educación Ambiental*. Madrid: Anaya, 1985.

MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro; Joaquim PRATS CUEVAS y Mercedes TATJER MIR. Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de Educación Secundaria Obligatoria sobre las independencias políticas americanas. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2012, Vol. XVI, n° 418 (34)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. *Tendencias de la educación ambiental*. París: UNESCO, 1979

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. *Tendencias de la educación ambiental*. París: UNESCO, 1979

PALACIOS, Nancy. Los estándares de competencias ciudadanas en Colombia en los libros de texto. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2012, vol. XVI, n° 418 (32).

POZO, Ignacio y GOMEZ Miguel Ángel. *Aprender y Enseñar Ciencias. Del conocimiento Cotidiano al Conocimiento Científico. Enfoques para la enseñanza de la ciencia*. Madrid: Ediciones Morata SL, 2000, p, 265- 305.

QUINQUER, Dolors. *Estrategias de enseñanza: Los métodos interactivos. Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Cuadernos de Formación del profesorado. Educación Secundaria*. BENEJAM, Pilar y PAGES, Joan. Coordinadores. COMES, Pilar. QUINQUER, Dolors. Universidad de Barcelona: ICE/HORSORI, 1998, p. 97 - 121

RAMIRO ROCA, Enric. Al borde del precipicio. Evolución de la educación y las ciencias sociales en el estado español, 1980-2002. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2003), n° 8, p.31-42

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio o De la Educación*. Barcelona: Alianza Editorial, 2011.

REYES, Nicolás. Canarias en el mundo y Poeta Viana. Proyectos curriculares del área de ciencias sociales, geografía e historia. *IBER Didáctica de las ciencias sociales. Diseño y unidades didácticas*. Barcelona: GRAO Educación, 1995, p. 17- 32

SOUTO, Xosé; LLÁCER Vicent y ROIG, Alejandro. *La escuela democrática y la enseñanza de las ciencias sociales. Espacio público educativo y la enseñanza de las ciencias*. Valencia: Nau Llibres, Ediciones Culturales Valencianas, 2005.

SOUTO, Xosé. Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Anekumene Revista virtual geografía, cultura y educación*, 2011, n° 1, p. 29- 47

TEYMUR, Necdet. *Environmental discourse. A critical analysis of ,environmentalism 'in architecture, planning, design, ecology, social sciences and the media.* Londres: Paperback, 1982.

TONUCCI, Francesco. *La escuela como investigación.* Barcelona: Avance, 1976.

TUAN, Yi-Fu . *Topofilia: un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno.* Madrid: Melusina, 2007.

URQUIJO, Pedro; BARRERA, Narciso. Historia y paisaje: Explorando un concepto geográfico monista. *Andamios*, Vol. 5, nº 10, 227-252, 2009.

© Copyright Nancy Palacios Mena, 2017

© Copyright: Enric Ramiro Roca, 2017

© Copyright *Biblio3W*, 2017

Ficha bibliográfica:

PALACIOS MENA, Nancy; RAMIRO ROCA, Enric. El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 5 de julio de 2017, vol. XXII, nº 1.204. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-1204.pdf>>. [ISSN 1138-9796].