

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Especialización en Pedagogía

La territorialidad en los documentos oficiales para el área de ciencias sociales en la educación colombiana: posibilidades para una reflexión crítica alrededor de la construcción del sujeto

Presentado por:

Carlos Eduardo Roa Vargas

Cód. 2023290014

Asesor:

Carlos Edilberto Ordóñez Pachón

Artículo de reflexión teórica como modalidad de trabajo de grado para optar por el título de Especialista en pedagogía

Bogotá, junio de 2024

La territorialidad en los documentos oficiales para el área de ciencias sociales en la educación colombiana: posibilidades para una reflexión crítica alrededor de la construcción del sujeto

Resumen

En este artículo se presenta el análisis de tres documentos normativos sobre la educación en Colombia, desde la mirada de la relación de la pedagogía y la didáctica con los ejercicios posibles de territorialidad. A través del estudio de la Constitución Política, la ley 115 de 1994 o Ley General de Educación y los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales de 2002, el texto reconoce unas tensiones estructurantes de la educación entre territorialidades que se yuxtaponen, sugiriendo algunas vetas para una acción que rescate lo que, a través del concepto de Haesbaert (2013), el texto expone como multi territorialidad alternativa.

Conceptualmente, se rescata la idea de la escuela como espacio concebido, en el marco de los procesos de producción social del espacio (Lefebvre, 2013), para sugerir que es necesaria una reflexión, particularmente desde las ciencias sociales, que pase por la manera en que es concebido ese espacio y la forma de construir la territorialidad, y contribuya así a los campos de la didáctica y la pedagogía. El documento trabaja además dos funciones reconocidas por Haesbaert (2013) sobre la territorialidad: la función política mediante la dominación y los ejercicios de control, y la función expresiva mediante los ejercicios de apropiación cultural. A partir de este marco de análisis, el texto explora las disposiciones de la normatividad mencionada, para dilucidar las principales tensiones.

Palabras clave

Educación en Colombia; Pedagogía; Didáctica; Ciencias Sociales; Multi territorialidad; Producción social del espacio; Espacio concebido.

Introducción

Si asumimos que la pedagogía hace referencia a los procesos de formación que posibilitan el acontecimiento del saber y el pensamiento, en la relación con el conocimiento, la ciencia, el lenguaje, la ética, entre otras formas de relacionamiento con el mundo, cabe preguntarse por los vínculos que se establecen entre la pedagogía y la territorialidad, o la forma en que nos relacionamos con el territorio. Cabe preguntarse entonces si la pedagogía aporta, mediante comprensiones implícitas o explícitas del territorio, a diferentes tipos de construcción social del sujeto de acuerdo con las diferentes lógicas de comprensión del territorio.

Este texto expone los hallazgos de una exploración documental, cuyo objetivo general fue explorar la relación entre la escuela y el territorio desde sus posibilidades y determinaciones normativas en ciencias sociales. Entre los objetivos específicos, se proponía identificar los lineamientos generales que constituyen la formación pedagógica alrededor del territorio en ciencias sociales, así como analizar la relación entre los discursos enunciados en la ley general de educación y los lineamientos curriculares de ciencias sociales del Ministerio de Educación Nacional de 2002.

Para pensar el abordaje de la enseñanza en los colegios, hay dos tendencias culturales recientes que vale la pena tener en cuenta, pues inciden en la relación sujeto-objeto y por esta vía, en la relación del ser humano con el territorio. En primer lugar, se encuentra el debilitamiento de la lectura de textos y su paso a la vista de imágenes o de tecno imágenes, para ser más precisos. En su texto *Un mundo codificado*, Vilem Flusser (2018) recalca que la ciencia es la mejor expresión de la apropiación del código lineal, valga decir, de los textos, a través de conceptos. Allí mismo indica que, con la producción técnica de las imágenes se pierde o se toma distancia de los códigos unidimensionales, trazados por el alfabeto y la línea, para dar paso a los códigos bidimensionales a través de las superficies. Con este paso, se limita la capacidad de ‘concebir’ ideas que permite la narrativa de la línea del texto, lo que constituye un paso más allá de ‘imaginar’. La pérdida de la elaboración conceptual implica, nos dirá también Flusser, una pérdida o desvanecimiento de la conciencia histórica, proceso que facilitó la imprenta en favor de

la burguesía en su momento. Sensorialmente, podríamos complementar con McLuhan (1996), el desarrollo técnico de las imágenes conlleva una vuelta al estado tribal mediante la expansión del sistema nervioso por la vía de la percepción técnica.

La segunda tendencia, tiene que ver con los procesos de construcción de identidad. En *La era de la información*, Manuel Castells (2004) destaca que hay una tendencia a refugiarse en identidades primarias, ya sean religiosas o étnicas, identidades constituidas en torno más al ser y no al hacer. En una elaboración más reciente, Byun Chul Han (2021) destaca como un signo contemporáneo de la cultura la pérdida de la relación profunda con las cosas, para pasar a una relación mediada por información que circula a mayor velocidad.

Las dos tendencias, plantean un reto enorme de cara al ejercicio de la pedagogía, por cuanto suponen una transformación cultural en los procesos de constitución del sujeto. Se trata de dos procesos interdependientes, que sugieren una transformación en las relaciones con la materialidad del espacio social.

La práctica pedagógica constituye un objeto de reflexión central para la pedagogía, pues es a través de ella donde se sitúa la investigación y se nutren las principales posibilidades de llevar a cabo un ejercicio reflexivo sobre la educación. Sin embargo, el análisis de dicha práctica pasa por el reconocimiento de las relaciones en las cuales se teje o se entrelaza el ejercicio de la pedagogía. La escuela no es un lugar sin historia, como tampoco está desligada de los lugares que la rodean o de los planteamientos estructurales que la determinan.

A propósito de la escuela y la reflexión sobre la pedagogía como ejercicio que debe abordar también lo histórico, Tardiff y Nunez (2018) recalcan que se trata de un proceso reflexivo que pasa por lo colectivo y que implica el reconocimiento de las diferentes tendencias históricas que han marcado el ejercicio de la pedagogía. De la mano con esta reflexión, Castro y Serra (2021) argumentan la forma en que la escuela se constituye a sí misma como un espacio escolar instituido, a lo que podemos complementar con Tobío

(2019) que se trata de un espacio en tensión, entre lógicas hegemónicas y lógicas heterogéneas que subyacen y resisten.

Pese a que las investigaciones han analizado el concepto de territorio desde la perspectiva de la enseñanza de la geografía (Acero & Cabeza, 2008; Jiménez Alzate, 2019; Maldonado Alvarado, 2017; Rodríguez Valbuena, 2010) y las formas de articulación de la escuela con el territorio (Ariza Rivera & Lozano González, 2016; Briseño-Roa & Rockwell, 2022; Champollion, 2011; Diago Camacho, 2016; Jolly, 2009; Jo-Silva & Zein, 2021; Longás et al., 2008; Morzilli, 2021; Regalsky, 2002), se encuentra la necesidad de ampliar el conocimiento sobre la forma en que se plantea el ejercicio de la territorialidad, tanto desde lo estructural como desde los contenidos simbólicos, a partir de la legislación educativa en Colombia.

Bajo esa premisa, este texto pretende aportar a la comprensión general que se tiene de la articulación entre escuela y territorio teniendo en cuenta el espacio social mismo de la escuela y lo trabajado en la pedagogía de las ciencias sociales, lo que contribuirá a la generación de otras propuestas reflexivas en los colegios como espacio de tensión, conflicto y posiblemente diálogo entre territorialidades que se encuentran. Asimismo, desde Marín (2018), pueden considerarse unas dimensiones para conceptualizar la práctica desde la pedagogía, que atienden a los procesos de construcción de los saberes, a los procesos de construcción del sujeto y a los procesos normativos. El análisis se centrará en los procesos normativos como eje central para el análisis de los otros dos procesos.

Apartado metodológico

Ya que la investigación consistió en un análisis de la formulación de la política educativa, el abordaje principal que corresponde con este propósito, según el alcance del objetivo, es un análisis documental. La elección del análisis documental no eximió al trabajo de las preguntas acerca de la vigilancia epistemológica que conlleva una investigación, para apelar a los términos utilizados por Bourdieu, Passeron y Chamboredon (2008).

Ante la posibilidad de que la investigación se limitara a una repetición de significados circulares que no salieran de los marcos de sentido de los documentos públicos, se construyeron unos marcos conceptuales que permitieron problematizar las construcciones encontradas, basadas en el análisis teórico de las categorías de territorio y espacio, las cuales se relacionaron analíticamente con las categorías construidas a partir de la lectura de los documentos públicos (Ver anexo 3, principales categorías conceptuales) .

En este sentido, Alvesson y Skoldberg (2018) proponen la abducción como la superación de la falsa dicotomía entre inducción y deducción, pues los patrones hipotéticos generales pasan por permanentes procesos de contrastación empírica a través de sucesivas investigaciones en procesos colectivos complementarios. Este control se procuró a través de la revisión de las investigaciones previas sobre el problema y de su aporte al marco de análisis.

Otro eje de problematización, a propósito de la vigilancia epistemológica, tiene que ver con las impresiones del investigador sobre el problema. Así sea un análisis documental, su construcción analítica se nutre de la experiencia asociada directa o indirectamente con el tema del análisis. No se trata de negar esa experiencia personal, sino de reconocer e identificar los lugares de enunciación. Sobre la reflexividad, Bolívar y Domingo (2006), reconocen la importancia de considerar lo biográfico y lo narrativo como campos centrales para problematizar la práctica.

Operativamente, el registro diario constituye una manera de sustentar la reflexividad, conservando dos líneas, una descriptiva y otra de interpretaciones en la construcción del diario (Latour, 2008). Aunque suene extraño, llevar un diario de campo para un análisis documental puede resultar útil, especialmente por el asunto que ocupa la investigación. El territorio, se pliega en las formas de habitarlo, y el diario permite leer esas formas como textos que pueden tener relación con los discursos que las tejen. Para esta investigación, se estableció una línea reflexiva de observaciones asociada al proceso de lectura documental que incluía el reconocimiento de reflexiones personales del autor (Ver columna 6 del Anexo 1, Citas palabras clave).

Respecto al análisis cualitativo de la información, Creswell (2021) propone algunos pasos que constituyen otro tipo de control, los cuales se asumieron en esta investigación. Entre estos pasos se rescata la organización de los documentos en formatos descriptivos; la organización digital de los documentos para analizar en una aplicación de lectura, a través de hojas de cálculo; la lectura completa de documentos y datos citando aspectos centrales; la codificación de las citas; la generación de familias de códigos emergentes y la creación de vistas de red, destacando los datos más fundamentados; y la generación permanente de comentarios vinculados a las de red, que se valieron también de las reflexiones personales.

A partir de las tensiones enunciadas en el marco conceptual, se leyeron documentos de política pública sobre la educación, entendidos como los documentos que orientan y organizan la gestión de la educación en Colombia. Desde el análisis pedagógico y didáctico se abordaron tres documentos principales: la Constitución Política, la Ley General de Educación o ley 115 de 1994, y los Lineamientos Curriculares para las Ciencias Sociales de 2002.

Después de las primeras lecturas y de destacar las principales citas de los documentos, a cada cita se le otorgó una palabra clave que tenía que ver, o con una categoría emergente en el caso de palabras claves que se repetían, o con categorías analíticas previamente dispuestas en atención con el marco conceptual de análisis. Luego de tener esa clasificación en una hoja de cálculo, se procedió a identificar las categorías más relevantes de acuerdo con el número de citas que tenía asociadas (Ver anexo 2 Relación de citas general). Posteriormente, se realizó nuevamente una lectura analítica de las citas de cada categoría, desde la cual, emergió el análisis principal que se complementaría con los comentarios que acompañaban la lectura de los documentos desde la postura reflexiva.

Desarrollo teórico conceptual

Este texto aborda el análisis de la relación entre pedagogía, territorio y didáctica a partir de la lectura de tres tensiones: las tensiones simbólicas en torno a la constitución del

sujeto; las tensiones políticas alrededor de las posibilidades de acción del sujeto; y las posibilidades didácticas del saber constituido en torno a la territorialidad ligado a la pedagogía.

En un libro del grupo Historia de la Práctica Pedagógica, se plantea que el propósito central de la pedagogía es la enseñanza, en tanto

“Enseñar es tratar contenidos de las ciencias en su especificidad con base en técnicas y medios para aprender en una cultura dada con fines sociales de formación del hombre. La enseñanza es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento del saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje, el aprender, con una ética, y es el momento de materialización y de transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura” (Zuluaga et al., 2003, p. 39-40)

La pedagogía, emerge entonces en el seno de una relación con la cultura y con el saber, valga decirlo, en una relación dinámica. A propósito del saber de la pedagogía, Zambrano aporta lo siguiente:

“La naturaleza del saber pedagógico es filosófico y, por tanto, ético y moral. Él apunta a la realización plena del estudiante y hace crítica de la razón educadora. Su base es la libertad.” (Zambrano Leal, 2019, p. 82)

En ambos casos, las definiciones se enmarcan en una extensa argumentación acerca de las tensiones y encrucijadas en las que se encuentra la pedagogía. Una de las tensiones centrales, tiene relación con la instrumentalización de la pedagogía como ciencia de la educación, omitiendo todas las posibilidades reflexivas acerca de la construcción del ser y relegando su papel a una función de transmisión de la cultura.

Se considera aquí, que se trata de una tensión vinculada con lo que se ha denominado la doble hermenéutica. Con este concepto, se hace referencia a las intersecciones entre

marcos de sentido que se dan entre los conocimientos de las ciencias sociales y los de las personas que no están adscritas a este campo en su vida cotidiana (Giddens, 2011). En las ciencias sociales, y podríamos decir que en general en el ámbito de las ciencias, se elaboran conceptos, que son apropiados en la vida cotidiana por diferentes procesos de intersección en la vida cultural. Este proceso, afecta de manera directa, tanto a las concepciones sobre pedagogía como a las construcciones de sentido que se hacen sobre el territorio.

La intersección entre pedagogía y territorio, abarca así al menos dos puntos de encuentro, que están inmersos en las tensiones propias tanto de la pedagogía como de las comprensiones del territorio. En primer lugar, se enuncian los procesos de constitución del sujeto y de lo objetivo, comprendiendo respectivamente, con Berger y Luckmann (1998), la internalización que se hace de las interacciones en la vida cotidiana y con la objetivación, que corresponde a las definiciones consensuadas de la realidad. Segundo, se encuentra la reflexión sobre la identidad, determinada por los procesos reflexivos que el sujeto elabora sobre sus riesgos y sobre su posición en la estructura, en el marco de contextos articulados con mayor eficacia entre lo local y lo global (Giddens, 1997).

Desde la perspectiva del geógrafo brasileiro Rogerio Haesbaert, el territorio se refiere a las relaciones de poder enmarcadas en el proceso de producción social del espacio, donde confluyen configuraciones culturales, políticas, técnicas, entre otras, que se resumen en un sistema de acciones y en un sistema de objetos. El sistema de acciones proporciona dinámica y transformación al espacio social mediante la creación y la transformación del sistema de objetos (Santos, 2000). Nos referimos aquí al análisis de la producción social del espacio generado por Henry Lefebvre, a propósito del estudio de las ciudades, donde destaca cómo, a propósito de la reflexión sobre Venecia como obra o producto, el espacio producido se constituye en una relación entre lo que los grupos construyen y la relación con las fuerzas productivas que eso permite, comprendiendo la complejidad de relaciones que enmarcan y el ejercicio imaginativo de los grupos. El

espacio social producido es lo bastante amplio para concretar múltiples configuraciones, a la vez que constituye construcciones histórico-sociales concretas:

“Ni la naturaleza—el clima, el lugar—ni la historia previa pueden explicar suficientemente un espacio social. Ni siquiera la <<cultura>>. Es más, el crecimiento de las fuerzas productivas no conlleva la constitución de un espacio o de un tiempo particular de acuerdo con un esquema causal. Las mediaciones y los mediadores se interponen: la acción de los grupos, las razones relativas al conocimiento, la ideología o las representaciones. El espacio social contiene objetos muy diversos, tanto naturales como sociales, incluyendo redes y ramificaciones que facilitan el intercambio de artículos e informaciones. No se reduce ni a los objetos que contiene ni a su mera agregación. Esos «objetos» no son únicamente cosas sino también relaciones. En calidad de objetos, poseen particularidades discernibles, formas y contornos. El trabajo social los transforma y los sitúa en otra configuración espaciotemporal, incluso cuando no afecta a su materialidad ni a su estado natural (como en el caso de una isla, un golfo, un río o una montaña, etc.).” (Lefebvre, 2013, p. 134)

Sobre esa complejidad del espacio social, el centro de interés de esta investigación se encuentra en la materialidad asociada al poder que instauro la territorialidad, a través de procesos de dominación funcional y de expresión o apropiación cultural.

Al respecto, resulta pertinente la definición de poder. “Entiendo el poder al mismo tiempo en el sentido más concreto de dominación político económica, como dominación funcional, y en el sentido más simbólico, de apropiación cultural” Haesbaert (2013, p. 26)

La dominación funcional se puede asociar a los controles ejercidos en el espacio social (mecanismos de entrada y salida, instauración de fronteras, entre otras formas), cuyas prácticas constituyen la territorialidad. Por la función simbólica o de apropiación cultural se puede comprender la función expresiva del territorio.

Cabe aclarar, que no solo el control o la estabilidad puede asociarse al territorio, sino también la movilidad. Las prácticas de movilidad de los grupos humanos también

configuran un territorio, como los recorridos periódicos de algunas guardias comunitarias sobre determinada montaña o laguna, algunas rutas migrantes, entre otros. Reconocer la movilidad territorial da lugar a reconocer también algunos elementos de las lecturas territoriales, como los flujos de movilidad y los polos, que pueden constituir redes; y las zonas, que pueden estar constituidas por mallas y redes. En línea con Haesbaert, podría pensarse que, al principio, vemos un territorio representado como una zona o un gran tejido, pero cuando nos enfocamos en el detalle podemos verlo como un gran entramado de redes y mallas constituidas por flujos y puntos, como la piel.

Como se puede reconocer, no son iguales los flujos de migrantes a través de las fronteras que los vuelos de turistas o de negocios de políticos o empresarios. Tampoco serán iguales los procesos de movilidad de determinados grupos étnicos dependiendo del territorio. Desde la perspectiva de Haesbaert, concebir el territorio reconociendo los procesos de movilidad implica que constantemente se están configurando procesos de des-re-territorialización. La desterritorialización y la re-territorialización son procesos permanentes, por lo que se trata de un movimiento siempre dinámico. Además, como se mencionaba, se trata de un proceso relacional, en el que viene bien tener un foco interseccional, considerando las trayectorias de clase, étnicas y de género, por mencionar algunas. Este punto es muy importante porque entre las trayectorias que generalmente hace falta mencionar, se cuentan las relacionadas con la edad.

Es necesario aclarar que los procesos de des-territorialización y re-territorialización no necesariamente están vinculados con la movilidad física. Puede haber procesos de desterritorialización/reterritorialización ligados a cambios sensibles o afinidades que se transforman o se orientan de otra manera. Históricamente, grupos subalternos atraviesan procesos que se han llamado de desterritorialización, pero que bien pueden comprenderse como procesos de precariedad de sus funciones de dominación y de sus funciones expresivas sobre el territorio, ante lo cual generalmente emergen procesos simultáneos de re-territorialización que configuran de otra manera estas funciones. Aquí la escuela encuentra un lugar central, pues, la función expresiva y el control sobre el territorio pueden reposicionar sectores con una territorialidad precarizada, o continuar perpetuando líneas de precarización territorial.

Sobre la complejidad de los procesos de des-re-territorialización actual, Haesbaert nos propone el concepto de multiterritorialidad, que vale la pena abordar para comprender mejor las posibilidades de la pedagogía con grupos como las infancias: “La multiterritorialidad es la posibilidad de tener la experiencia simultánea y/o sucesiva de diferentes territorios, reconstruyendo constantemente el propio” (Haesbaert, 2013, p. 35)

Se trata de un concepto que abstrae el proceso general de la cultura actual respecto a la espacialidad, en el cual la multiterritorialidad como proceso se forja mediante un poder soberano y un poder disciplinario (en el sentido de Foucault al que apela Haesbaert) y mediante redes y lugares. El poder soberano, puede verse expresado en la experiencia simultánea a través de la configuración de sitios de diferentes niveles, como el individual, el local, regional, nacional, cuya base clásica es la propiedad privada. El poder disciplinario, puede rastrearse a través de la experiencia sucesiva en micro territorios como el cuarto, la escuela, la fábrica. Sobre las alternativas, nos recuerda el autor:

“El gran dilema de la reconfiguración territorial en nuestros días no es la desterritorialización, sino el refuerzo simultáneo de la multiterritorialidad segura para unos pocos –para la élite globalizada–, y la precarización y/o contención territorial para muchos–los “sin tierra”, los “sin techo”–, en su resistencia y lucha por un territorio mínimo cotidiano, su mínima e indispensable seguridad al mismo tiempo funcional y afectiva en este mundo.” (Haesbaert, 2013, p. 40)

La educación entonces se encuentra inserta en esta tensión, pues se presenta como una posibilidad para construir tejidos alternativos sobre el territorio y a partir de este, de manera funcional y afectiva, o para reproducir la precarización territorial.

La base de esta concepción de territorio, atravesada por la lectura sobre el poder, es que se encuentra inserto en una producción social del espacio. Esta concepción, nos invita a reconocer al menos tres lógicas de construcción del espacio: la del espacio percibido, la del espacio concebido y la del espacio vivido (Lefebvre, 2013, p. 15). Puede comprenderse la lógica del espacio percibido, como las prácticas espaciales o la experiencia material del espacio, que vincula lo material con lo cotidiano. Por espacio concebido, podemos entender las representaciones del espacio, que incluyen las de los

expertos, los planificadores urbanos, entre otros. Por el espacio vivido, se hace referencia a la imaginación y lo simbólico en una existencia material, a la búsqueda de otras posibilidades, al acontecimiento, la pasión y la acción en la vida cotidiana. Se trata de tres lógicas que se yuxtaponen. El cuerpo, se teje entonces como una escala territorial construida relacionalmente a partir de estas lógicas.

A nivel didáctico, se retomó lo propuesto por Hernández, Merchán y López (2022) en torno a las dimensiones relacionadas con el conocimiento de la materia para la enseñanza a partir del modelo del consenso refinado, tomando como base el modelo de Park y Oliver (2008) y teniendo siempre presente lo relacionado con territorio y espacio.

Resultados o hallazgos

Tal como se expuso en el apartado metodológico, las citas sobre las lecturas de los documentos fueron agrupadas a partir de su clasificación en palabras clave, que bien podían ser parte de categorías conceptuales o podrían constituir categorías emergentes. Las principales categorías conceptuales de acuerdo con el número de citas asociadas, en orden descendente, siendo la primera la que mayor número de citas tiene, son las siguientes: sistema de acciones; sistema de acciones, didáctica; sistema de acciones, pedagogía; dominación funcional; espacio concebido; multiterritorialidad subalterna; sistema de acciones, espacio concebido. Para facilitar el análisis de las categorías conceptuales, se agruparon aquellas que tenían que ver con el sistema de acciones sobre la educación y la pedagogía, por una parte, aquellas que tenían que ver con el espacio concebido, la dominación funcional y la multiterritorialidad subalterna; y las que tenían que ver con el sistema de acciones y la didáctica. La primera agrupación corresponde a las transformaciones generales en torno a la educación; la segunda agrupación corresponde a las que mayor relación tienen con la espacialidad y la tercera agrupación corresponde directamente a las orientaciones didácticas en torno a la territorialidad y el espacio social.

Las principales categorías emergentes de acuerdo con el número de citas asociadas, en orden descendente, son las siguientes: fines de la educación; condiciones de

permanencia en la profesión; relación colegio-entorno; retos de las ciencias sociales frente a los problemas emergentes; condiciones de ingreso a la profesión; gobierno escolar y acciones comunitarias; heterogeneidad y diversidad organizativa; interdisciplinariedad; funciones de la presidencia sobre la educación; funciones del congreso sobre la educación. En este caso, se generaron tres grupos: fines de la educación y retos de las ciencias sociales, pues permitía rastrear las orientaciones generales sobre la educación y la pedagogía y su proceso de transformación; funciones de presidencia y congreso, interdisciplinariedad y condiciones de ingreso y permanencia de la profesión, pues permitía comprender cómo estaban dados los roles o el poder en torno a la educación; y relación colegio entorno, gobierno escolar y acciones comunitarias y diversidad organizativa, pues permitía comprender las relaciones entre el colegio y el territorio.

Luego del análisis de cada categoría y de cada grupo de categorías, se organizaron los principales elementos de discusión y se consideró la mejor manera de proceder con su exposición, definiendo que era mejor acatar cierto orden cronológico en la exposición que permitiera comprender el proceso de transformación de manera general.

Pedagogía y didáctica desde el análisis de la relación escuela-territorio en los documentos orientadores de la educación en ciencias sociales

En esta sección, se relaciona la pedagogía con las directrices para educar, a partir de los planteamientos de la Constitución Política, la Ley general de Educación y Los Lineamientos de Ciencias Sociales [CS] para encontrar las referencias a las concepciones espacio territoriales de la educación vigentes.

Orientaciones generales de la Constitución Política de 1991

Las transformaciones en la relación con el entorno son reconocidas como una dinámica general que debe promoverse a partir de la Constitución Política de 1991. Respecto al territorio, en el artículo 102 queda claro que el territorio y sus bienes son propiedad de la nación, y en el artículo 103 se determinan los mecanismos de participación y el fomento a procesos comunitarios para la gestión pública por parte del Estado.

En el artículo 79, la Constitución reconoce, por ejemplo, el ambiente sano como derecho de todas las personas y la necesidad de la participación de la comunidad en las decisiones que lo afectan. Además, determina que el Estado debe fomentar una educación con ese propósito. En la misma línea, el artículo 95 menciona entre los deberes de la ciudadanía la participación en la vida cívica y comunitaria, sin embargo, en el artículo 99, en el cual se establecen los mecanismos de participación ciudadana, no se contemplan los mecanismos de participación de menores de 18 años en la vida política.

En el marco de los derechos económicos, sociales y culturales, la Constitución Política establece los fines de la educación, caracterizando esta, en el artículo 67, como el acceso a bienes y valores de la cultura, al trabajo y la recreación, además de un mejoramiento cultural, tecnológico y la protección del medio ambiente. La educación se concibe entonces como formación y acceso a la cultura, y se espera la contribución a una cultura nacional.

La ley 115 de 1994 o ley general de educación: la preponderancia de la perspectiva nacional y los lineamientos sobre la corporalidad

La ley 115 de 1994, plantea la educación como un proceso de formación permanente, centrado en la dignidad de la persona, que tiene entre sus propósitos reivindicar la soberanía nacional y hacer frente a los problemas del país.

En el artículo 92, la Ley hace referencia al desarrollo personal enfocado en el acceso a la cultura y valores para promover una actividad útil vinculada al desarrollo socioeconómico del país.

A la luz de la mención constante a lo nacional e incluso a los símbolos patrios como parte de los fines de la educación, podría pensarse que se trata de un discurso etnocéntrico, capaz de instituir también una función expresiva hegemónica sobre el territorio-cuerpo. En su artículo 20, dentro de los objetivos, se encuentra: “b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.” (Ley 115 de 1994) Visto desde una perspectiva étnica, de clase, o

regional, hablar correctamente puede consistir en la reproducción de patrones coloniales de imposición cultural.

La utilidad es otro signo del perfilamiento del cuerpo que subyace a la ley, tanto por la referencia al aprovechamiento del tiempo libre como por la orientación al desarrollo socio económico del país, lo cual también está relacionado con el discurso de las competencias, asociado no pocas veces a las habilidades, al saber hacer. En este sentido, la ley contribuye al perfilamiento de cuerpos para fortalecer la capacidad productiva nacional, asumiendo, en la diversidad de funciones y objetivos propuestos, una diferenciación de clase, con una educación que asume una función reproductiva para unos y creativa para otros, con el discurso de lo nacional como base común.

En relación con la administración de los cuerpos que integran la población, la ley declara que los fines de la educación son diversos, pues reconoce una educación tanto para la investigación y la creación científica y artística, como una educación orientada a favorecer la higiene y la salud para prevenir “problemas socialmente relevantes” (Numeral 12 del artículo 5 de la ley 115 de 1994) mencionando la educación física, la recreación y el deporte de tal manera que se genere un “aprovechamiento del tiempo libre”.

Por otra parte, en los artículos de la ley 115, la familia y la nación son los pilares centrales de la educación, la cual orienta hacia una disposición corporal que pueda responder a la sociedad, el trabajo y la familia.

En este caso, se puede ver adicionalmente que el perfilamiento del cuerpo no solo llega hasta el lugar del educando, pues en el artículo 104 establece que el educador debe orientarse hacia las expectativas de la familia y la sociedad, buscando acciones de mejora a través de los canales directivos de las instituciones, como son el consejo directivo y el consejo académico. Sobre el cuerpo del educador recae también, una función expresiva del territorio, acorde con las disposiciones culturales asociadas a lo familiar y lo social.

Alcances pedagógicos del lineamiento curricular de Ciencias Sociales respecto al territorio

El lineamiento hace un recorrido por las transformaciones en las reflexiones de las ciencias sociales durante las últimas décadas, destacando la suspensión de la fe en el estado como agente de modernización y bienestar económico, lo que conlleva, entre los retos de estas disciplinas, el reconocimiento de otros saberes y la incorporación del futuro y las utopías como un campo propio de sus reflexiones. El cuestionamiento al Estado como vía de acción sugiere una crisis también en la legitimidad de su ejercicio de dominación funcional, acarreando una crisis de las fronteras establecidas por el Estado en los territorios que ha instituido. Esta observación es necesaria, si se relaciona la tensión entre una educación tradicional que da la espalda a la realidad y una pedagogía que se dispone al análisis de la realidad, lo que marca los principales debates alrededor de las ciencias sociales como proyecto de estudio.

En el lineamiento, se mencionan específicamente tres retos de las ciencias sociales de cara a esa suspensión de la fe en el Estado: la integración disciplinar, el equilibrio entre la universalidad de las ciencias y los saberes y culturas populares y la generación de alternativas globales para modelos más complejos de comprensión de los fenómenos sociales. Así, se marca la comprensión de los fenómenos sociales a partir de otros saberes, otras disciplinas y otras áreas del conocimiento mediante el reconocimiento de problemas, lo que sugiere la necesidad de desbordar o integrar los entornos de los colegios al proceso reflexivo en el camino de aproximación a las ciencias sociales. Tal como está en el lineamiento, los retos son:

- “• *Analizar la conveniencia de mantener la división disciplinar entre las distintas Ciencias Sociales, o abrirse a las nuevas alternativas que ofrece la integración disciplinar.*

- *Buscar alternativas globales que, sin desconocer las diferencias entre las ciencias de la naturaleza, las de la sociedad y las humanidades, permitan ofrecer modelos más amplios de comprensión de los fenómenos sociales.*

- *Encontrar un equilibrio entre la universalidad, a la que aspiran las ciencias, y el valor e importancia que se concede cada vez más a los saberes y culturas populares y locales.” (Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, 2002)*

Es sobre este último reto que se centrará posteriormente el análisis.

Por otra parte, el lineamiento expone un recorrido histórico para identificar los principales propósitos de formación en ciencias sociales en el país, destacando que se ha formado para la identidad nacional; para formar en valores patrios; para la enseñanza de la historia patria; para adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y actividades para ser trabajadores capaces y competentes, para hacerse conscientes de la realidad del país y transformar problemas sociales. Se trata de orientaciones que corresponden a los cambios incorporados por la Asamblea Nacional Constituyente y los propósitos de la Constitución de 1991:

“Igualmente, la Asamblea Nacional Constituyente y la Constitución Política de 1991, llevaron al centro de la discusión nacional la necesidad de avanzar en la construcción de un nuevo país, entendido como un Estado Social de Derecho, capaz de trascender la democracia representativa a una democracia participativa, y donde se rescate la educación como un servicio público y de calidad.” (Lineamiento curricular de Ciencias Sociales, 2002. En 1.4 Las orientaciones de las ciencias sociales en el currículo escolar colombiano)

En ese recorrido histórico y con la mención al proceso constituyente de 1991, se comprende entonces que hay una relación directa entre las transformaciones políticas y las transformaciones pedagógicas en el país. En otras palabras, no solo la educación está pensada para promover un espacio imaginado referido siempre a una escala nacional, sino que esa escala nacional está acorde con un espacio y cuerpo concebido, acorde con los requerimientos políticos que se van construyendo a lo largo de los períodos. Se reproduce en ese recorrido la formación para lo que podríamos llamar la ‘vida social’, entendida como los valores de comportamiento del momento, que coincide con lo ya mencionado en la ley 115 acerca del ‘hablar correctamente’. Habría que reconocer entonces, bajo qué mirada se instituye la ‘vida social’ para la que se quiere

formar en la educación, pues puede tratarse de una reproducción del poder disciplinario a través de la multiterritorialidad secuencial escuela-fábrica.

En cuanto a las definiciones que toma el lineamiento frente al área de ciencias sociales en la educación, lo primero que aclara es que no es el objetivo formar científicos sociales, pero sí brindar unos conceptos básicos, métodos y técnicas de las ciencias sociales, como el análisis de fuentes y la ubicación cartográfica. Los estudiantes, menciona, deben adquirir conocimientos técnicos y científicos avanzados y conocer sus derechos y sus deberes. Además, se deben formar en el análisis crítico del conocimiento científico, en la comprensión de la realidad nacional y el desarrollo de actividades democráticas, responsables, tolerantes, justas y éticas. Como fin último se plantea el conocimiento, la comprensión y la capacitación para vivir activamente e interactuar en la sociedad.

En relación con estas definiciones, en otro apartado, entre los fines de la educación propios de las ciencias sociales se mencionan:

“Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario -.

- *Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.*

- *Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.*

- *Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.*

- *Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral”*
(Lineamiento curricular de Ciencias Sociales, en 2. El área de ciencias sociales en la educación básica y media 2.1 Generalidades.)

El sentido de estos fines se puede elaborar a partir de otra característica que quiero destacar de la propuesta de los lineamientos en esta línea, que es la reflexividad, enunciada de la siguiente manera por el lineamiento:

“De este modo, ninguna epistemología, corriente teórica o metodológica puede proclamarse como poseedora de la verdad absoluta sobre los hechos que estudia; sus hipótesis e interpretaciones siempre serán parciales y parcializados, susceptibles de crítica, de complementación y superación. Más aún en el caso de las Ciencias Sociales, cuyo objeto es la propia vida social a la cual pertenece el investigador: él forma parte del objeto que investiga, y su objeto está interiorizado en él.

Reconocer dicha paradoja, implica sustituir el postulado de la objetividad (el objeto es exterior e independiente del sujeto) por el postulado de reflexividad, que plantea que el proceso de conocimiento es un sistema compuesto por un sujeto y la realidad que el sujeto busca conocer.” (Lineamiento curricular de Ciencias Sociales, en 3.2 Nuevos aportes epistemológicos en Ciencias Sociales).

El cuestionamiento a la supuesta objetividad y neutralidad de las ciencias sociales, como cuestionamiento también al paradigma positivista, recalca la importancia de tener en cuenta la reflexividad sobre los lugares de enunciación y producción del conocimiento. Puesto en la perspectiva de las orientaciones para la enseñanza del contenido, se trata, diríamos, de un metaconocimiento del proceso didáctico, en el que se explicitan y se reflexiona sobre los intereses y los lugares de enunciación del conocimiento para avanzar en la comprensión de las complejas relaciones entre conocimiento y poder:

“Tales propuestas de investigación de carácter participativo, buscan articular producción de conocimiento, emancipación social y reconocimiento cultural; a la vez que pretenden superar las dicotomías positivistas entre sujeto y objeto, teoría y práctica, reflexión y acción, procuran que la investigación potencie la capacidad de las poblaciones para actuar autónomamente.

Los estudios culturales, postcoloniales y subalternos, han ido más allá, al plantear que la relación poder-conocimiento es indisoluble: toda práctica de producción de conocimiento es un acto de poder; por ello se han ocupado de reconocer y cuestionar las “políticas de conocimiento” presentes en las disciplinas sociales y en otras prácticas discursivas y sociales, así como explorar otras formas alternativas de producción cultural.” (Lineamiento curricular de Ciencias Sociales, en 3.3 Los aportes de la tradición interpretativa.)

Este reconocimiento puede significar otra apertura al entorno local en el que se encuentra la escuela, lo que se relaciona con la preocupación del lineamiento por la perspectiva de los estudiantes. El documento retoma los resultados de un proceso de indagación con la comunidad educativa de diferentes lugares del país para recoger las principales percepciones frente a las ciencias sociales. En las conclusiones de este apartado, se destaca que tradicionalmente se imponen temas que dificultan la reflexión sobre el mundo actual y los problemas a afrontar, por lo que sugiere la necesidad de pasar de lo temático a lo analítico. Se trata de una imposición que se da en las instituciones, a pesar de las reformas impulsadas, según comenta el documento. El documento resalta entonces las percepciones de los estudiantes sobre este punto:

“Desde hace muchos años –exactamente desde el siglo XIX– se viene reclamando acercar el mundo y las experiencias de las y los estudiantes a la escuela; sin embargo, llama poderosamente la atención que cien años después, la denuncia sistemática de las y los estudiantes siga siendo la misma en todas partes: “los estudiantes ven la educación en general –los temas que estudian – como algo sin sentido que no se relaciona con sus vidas..., es como un cheque que hay que cobrar muchos años después””(Lineamiento curricular de Ciencias Sociales, en La estructura escolar y el diseño curricular en el país, 2002)

El lineamiento reconoce entonces una necesidad sentida de los estudiantes, acerca de la poca relación que tiene la educación con la vida cotidiana y con sus entornos más cercanos. Los colegios como territorio fungen como un espacio concebido enmarcado

en el desconocimiento de los cuerpos sensibles que lo habitan, reproduciendo así los modelos de educación tradicional heredados que dan la espalda a la realidad próxima y a la sensibilidad de quienes participan en el proceso.

Además de reconocer que hay problemas que trascienden lo disciplinar, el lineamiento sugiere que, en el actual contexto, hay una negociación continua de las ciencias con otros actores que no hacen parte de la academia, como los gobiernos, la industria o diferentes grupos sociales, lo que resalta la relación entre conocimiento y acción y la proyección social que debe tener el ejercicio de lo social en favor de los sectores sociales marginados. Enuncia entonces la praxis como una reflexión permanente y crítica sobre las prácticas sociales, lo que puede darle un sentido distinto a la educación y sugiere un quiebre con la idea general de lo nacional, aunque no reconoce la emergencia de lo comunitario:

“• El conocimiento es producido en contextos dinámicos de aplicación. No se trata tanto de la definición de problemas dentro de la lógica de las disciplinas en particular, sino en torno a la solución de problemas concretos; no se trata de conocimiento básico aplicado sino de conocimiento demandado que busca ser útil para alguien, sea la industria, el gobierno o grupos sociales específicos; ello implica para los científicos, una negociación continua con otros actores “no académicos”.

Esta conexión entre conocimiento y acción es una de las características de las ciencias crítico-sociales, en la medida en que reconoce el interés práctico de todo conocimiento y su necesaria proyección social en función de las demandas y problemas de los amplios sectores sociales marginados del poder.

Por ello es importante revalorar la categoría “praxis”, entendida como la reflexión permanente y crítica sobre las prácticas sociales.” (Ibid., en 3.4 Los nuevos modos de producción del conocimiento social)

De esta manera, es posible rastrear también una orientación pedagógica que podría ser divergente y que sugiere también la formación del sujeto vinculada a la práctica reflexiva

sobre el espacio concebido. Sin embargo, la marcada preponderancia de lo nacional como centro de las reflexiones, incluso aquellas que atraviesan la praxis bajo la comprensión que se ha expuesto, indica un vacío frente a las reflexiones y posibilidades de transformación comunitaria desde ese proceso de transformación de la pedagogía al que invita el lineamiento.

La estructura general que se plantea frente al currículo está dada por unos ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales, desarrollo de competencias y una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral. *“Sólo desde este logro educativo –formar ciudadanos capaces de pensar y argumentar por sí mismos –, podrán las sociedades poner los medios de comunicación al servicio de una sociedad multicultural.”* (Ibid., en 5.4.7 Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación))

Tal como se presenta en el lineamiento, la opción por lo comunitario y el territorio local en la resolución de la praxis, aparece como una posibilidad en el marco de la autonomía de las instituciones educativas, aunque subsumida a la preponderancia de un sentido crítico de lo nacional desde la perspectiva individual, que no es contradictorio. Las competencias, se articulan de esa manera a la formación de esa perspectiva crítica, en el marco de una ciudadanía que responde a las necesidades de escalas globales y nacionales de interpretación.

El problema didáctico con la crisis de las ciencias sociales

El lineamiento, en línea con la propuesta de interdisciplinariedad, reconoce una ampliación de enfoques y métodos que contemplan la existencia de nuevas miradas integradas a la realidad, que van más allá de las limitaciones tradicionales ligadas a la enseñanza de la historia y de la geografía y que responden al contexto.

La incorporación de nuevas miradas supone también el reto de incorporar nuevas dimensiones de la vida que van más allá de los marcos interpretativos de las disciplinas, procurando la integración de saberes y las miradas transdisciplinares desde las cuales se generen respuestas contextualizadas a problemas y exigencias de la sociedad desde perspectivas holísticas.

“Podría decirse, de algún modo, que el pensamiento construido por algunos teóricos de las Ciencias Sociales ha entrado en un proceso de crisis y replanteamiento, que obliga a construir nuevos paradigmas de interpretación social, que sean más incluyentes y menos hegemónicos, teniendo en cuenta la emergencia y reconocimiento de nuevos actores sociales y nuevas visiones (étnicas y culturales) sobre la forma de abordar y construir la sociedad del presente y el futuro.” (Lineamiento curricular Ciencias Sociales. 1.2 Crisis y replanteamiento de las ciencias sociales)

Sobre el replanteamiento de las ciencias sociales y sus retos, emergen entonces tres claves a partir de lo propuesto por el lineamiento. Primero, se resalta la necesidad de incluir antes que segregar en una perspectiva no hegemónica; segundo, debe pasar por el reconocimiento de nuevos actores sociales y, finalmente, debe considerar nuevas visiones, conformadas por la diversidad étnica y la diversidad cultural. Reconociendo estas necesidades, el lineamiento afirma la necesidad de contemplar nuevos campos de conocimiento, entre los que se cuentan los estudios de género, los estudios culturales, de juventud, de pobreza, entre otros.

La emergencia de estos nuevos campos de conocimiento, en coherencia con la crítica a lo disciplinar, sugiere pensar nuevamente el concepto de lo disciplinar en la enseñanza de las ciencias sociales.

A propósito de lo disciplinar, el documento hace un análisis de antecedentes sobre lo que podríamos llamar, en coherencia con el planteamiento de Park (2006), las orientaciones sobre la enseñanza del contenido. Destaca el Congreso Pedagógico de 1987, cuando se resaltó el desarrollo de estos contenidos mediante análisis interdisciplinarios y mediante procesos pedagógicos innovadores. En el caso de la ley 115 de 1994, el lineamiento reconoce los avances incorporados al reconocer educación formal y no formal, el proyecto educativo institucional, el gobierno escolar y la participación estudiantil, aunque señala las limitaciones de las áreas obligatorias que establece la ley. Pese a la incorporación de democracia, la ética y lo ambiental, además de las siguientes cátedras incorporadas como lineamientos en ciencias sociales, las

áreas obligatorias constituyen cierta camisa de fuerza para el desarrollo de las ciencias sociales en la escuela, desde la perspectiva del lineamiento.

El abordaje de problemas actuales constituye un punto de encuentro con el reconocimiento de los entornos locales en la territorialidad de los colegios, contraria a la tendencia de fragmentación tiempo/espacio que critica Haesbaert (2013).

Se reconoce entonces una propuesta que menciona el lineamiento frente a lo que desde una perspectiva didáctica se puede llamar estrategias de enseñanza de la materia, que hacen parte de los consensos colectivos que constituyen la labor docente. Así, la propuesta curricular de acuerdo con el lineamiento nos hablaría de preguntas significativas con tres fines en el educando: la formación social, la comprensión de la vida social y la construcción consciente como sujetos. En este sentido, el saber no es exclusivo de las disciplinas sociales, sino que reconoce otros lugares de producción del saber, como la literatura, el cine y uno que quiero resaltar por su pertenencia en los territorios locales próximos a los colegios: la sabiduría popular.

El lineamiento reconoce entonces otras fuentes y formas de trabajo desde otras prácticas y lenguajes a partir de ejes generadores. En este punto, el lineamiento ubica la enseñanza en medio de dos tensiones: la de seguir la lógica interna de las disciplinas y la de la psicología que plantea los requisitos y construcciones a través de los cuales el conocimiento es reconstruido en los aprendizajes escolares. Entre esta tensión se ubica la labor de la docencia. Es justo en esta tensión donde lecturas como las del conocimiento didáctico del contenido y sus componentes pueden enriquecer la labor en el marco de la transformación de las ciencias sociales.

Puntualizando, los ejes generadores o temáticas y los conceptos y ámbitos conceptuales, deben tener, desde la propuesta de lineamiento, una funcionalidad social, relacionada con un mejor conocimiento del pasado y el presente, y con una mejor actuación de los estudiantes en el mundo social. En los abordajes del lineamiento se observa, desde la didáctica, cómo el desarrollo de las ciencias sociales requiere, por la lógica misma de la materia comprendida en un sentido amplio, de acercamientos contextualizados que hagan frente a la realidad, aunque los territorios locales quedan como una opción. El

conocimiento local, también aparece de manera latente, como uno de los conocimientos válidos en el marco del contexto de transformación de las ciencias sociales.

Conclusiones y posibilidades

A partir del análisis de la Constitución Política, el primer hallazgo de esta investigación tiene que ver con la sujeción y orientación de la educación hacia el Estado y lo nacional, correspondiendo también con una propuesta de ciudadanía enmarcada en el Estado Social de Derecho en el que se fundamenta la Constitución. A partir de la Constitución se concibe ya un marco normativo que establece una tensión entre una educación orientada hacia la escala nacional y global, por una parte, y el reconocimiento de los procesos culturales diversos y locales, por otro, predominando discursivamente la primera tendencia, en lo que se caracterizó en la investigación como el predominio de la función expresiva territorial de un grupo étnico y de clase específico.

En la ley 115 de 1994, la escuela se estructura en torno a unas competencias y necesidades específicas que reproducen la tensión explícita en la Constitución y el predominio de la función expresiva que se mencionó, dejando una grieta para la acción a través de algunos mecanismos locales de funcionamiento que si bien pueden reproducir ese orden establecido, también podrían en dado caso generar las condiciones para articular multi territorialidades alternativas desde ejercicios locales diversos de construcción. Algunos de los elementos que contribuyen en esa dirección, tienen que ver con los órganos locales de dirección escolar, como el Consejo Directivo y el Consejo Académico y el principio de autonomía y libertad de cátedra en la formulación pedagógica, pese a las áreas establecidas en la ley.

Ubicados ahora específicamente en el campo de la pedagogía de los lineamientos curriculares de ciencias sociales, la reflexión epistemológica que avanza este documento reconoce la necesidad de una orientación diferente en la formación del sujeto en relación con la reproducción cultural en las nuevas generaciones. Esto se expresa mediante la crisis epistemológica centrada en la pretensión de objetividad y neutralidad valorativa de las ciencias sociales, lo que sugiere la relevancia de los lugares de enunciación de los

sujetos en el proceso de construcción del conocimiento. Además, el documento expone la crisis de los proyectos estatales como agentes de resolución de problemas y conflictos, lo que supone un cuestionamiento también a la hegemonía nacional que viene de los marcos normativos generales y el reconocimiento de los procesos de agencia de otros sujetos, los cuales suelen desbordar los marcos políticos tradicionales establecidos para la acción social.

El reconocimiento de las dos crisis, implica al menos tres tensiones relacionadas con la formación pedagógica del sujeto en la escuela, frente a las cuales, si bien el lineamiento no asume una postura clara, deja abierta una grieta para la acción. La primera tensión tiene que ver con la formación para la 'vida social' a la que tradicionalmente se ha referido la pedagogía de las ciencias sociales, pues además del proyecto de ciudadanía nacional, se presentan la multiplicidad de proyectos de cara al ejercicio de esa vida social encaminada a la intervención de los espacios concebidos, incluida la escuela entre estos, mediante una praxis que pasa por una espacialidad vivida disruptiva del sujeto en la escala local.

La segunda tensión está relacionada con la vida cotidiana de los estudiantes y los problemas que enfrentan a diario, la cual puede ser asumida como un asunto emocional ligado a procesos psicológicos personales, o como la posibilidad para el reconocimiento de líneas de incidencia en la vida cotidiana a través del ejercicio de otras formas de territorialidad, funcional y expresiva, que pasan por el reconocimiento de la construcción de la subjetividad mediante una praxis vinculada a las tensiones territoriales locales.

La tercera tensión tiene que ver con lo que el lineamiento enuncia como el sentido de compromiso crítico de la realidad que debe marcar la formación en ciencias sociales, pues en general el documento plantea dicho compromiso frente a lo nacional, aunque deja abiertas las puertas a las reflexiones en torno a procesos de agencia en escalas locales.

Finalmente, respecto a la didáctica, el cuestionamiento que propone el lineamiento en el campo de las ciencias sociales también supone una crisis de los saberes establecidos por la ciencia tradicional, lo que implica el reconocimiento de otros saberes, incluidos aquellos saberes populares y locales, de acuerdo a como los nombra el documento.

Aunque no es el sentido primordial en el documento, nuevamente se encuentra aquí una tensión entre las dinámicas globales y los ejercicios de reconocimiento local de saberes, que deja abierta una posibilidad para la acción en favor de ejercicios territoriales locales para construcciones didácticas que reconozcan otras posibilidades de relacionamiento con el conocimiento y por esta vía con la formación del sujeto.

La lectura y la incorporación de los territorios en el currículo, se plantea como una alternativa frente a la crisis del contenido de las ciencias sociales y su posterior apertura a otros problemas que el lineamiento reconoce, lo que implica también el reconocimiento de otros saberes. Esto sin embargo, constituye una posibilidad de aproximar otras relaciones, multi territoriales, entre la escuela y el territorio, que sin embargo depende de la estructura de gobierno de los colegios.

En síntesis, se conserva una línea entre la Constitución Política, la Ley 115 de 1994 y los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, que presenta garantías para ejercicios autónomos locales en medio de unas condiciones en las que siguen predominando las directrices nacionales que se han enunciado. Las posibilidades de una orientación distinta, enfocada en el reconocimiento de los ejercicios de poder territorial local como línea de construcción de una multi territorialidad alternativa, siguiendo la propuesta de Haesbaert (2013), pasan por ejercicios de construcción autónoma de las comunidades educativas y procesos de reflexión profunda sobre la perspectiva que aquí se plantea.

En cualquier caso, esta senda se presenta como una posibilidad rica para la formación en ciencias sociales, pues en medio de una crisis generalizada, aboga por un ejercicio del sujeto que enfrenta, mediante la construcción imaginativa del espacio social, su capacidad de agencia en la territorialidad local y el reconocimiento del otro como parte constitutiva de sí mismo.

Referencias

- Acero, V., & Cabeza, I. (2008). ¿Educación y territorio o territorialidad educativa? Una alternativa para acercarnos a la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales. Recuperado el 2024, de Researchgate: https://www.researchgate.net/publication/282314454_Educacion_y_territorio_o_territorialidad_educativa_Una_alternativa_para_acercarnos_a_la_ensenanza_de_la_geografia_y_las_ciencias_sociales
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Ariza Rivera, N. C., & Lozano González, Á. M. (2016). Los saberes otros como posibilidad para la enseñanza de territorialidad en la escuela IEDR Olarte en Usme Rural. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 2024, de Repositorio Universidad Pedagógica Nacional: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/3142>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. (S. Zuleta, Trad.) Amorrortu.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12. Obtenido de <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2008). *El oficio de sociólogo* (Segunda edición en español ed.). Siglo XXI editores.
- Briseño-Roa, J., & Rockwell, E. (2022). La imbricación entre la territorialidad y lo cultural en los programas de educación intercultural. En *Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur: territorio, participación e interculturalidad* (1 ed., págs. 51-70). Universidad Iberoamericana A.C. Obtenido de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169534/1/tejiendo-dialogos-y-tramas.pdf#page=51>
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. (C. Martínez Gimeno, Trad.) SIGLO VEINTIUNO EDITORES.
- Castro, A., & Serra, M. F. (2021). Espacio escolar y utopía universalizadora. Definiciones, tensiones y preguntas en torno a lo espacial y la ampliación del derecho a la escolaridad. *Perfiles Educativos*, XLIII(171), 178-195. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v43n171/0185-2698-peredu-43-171-178.pdf>
- Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 53-69. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129005.pdf>
- Creswell, J. W. (2021). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. SAGE Publications.
- Diago Camacho, J. (2016). El territorio como eje articulador para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en perspectiva socio-crítica: una propuesta en la IED Eduardo Umaña Mendoza. Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 2024, de Repositorio Universidad Nacional de Colombia: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/55897>
- Flusser, V. (2018). *O mundo codificado: Por uma filosofia do design e da comunicação*. Ubu Editora.

- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. (J. L. Gil Aristu, Trad.) Península.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu Editores España SL.
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15), 9-42. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v8n15/v8n15a1.pdf>
- Han, B.-C. (2021). *No cosas: quiebras del mundo de hoy*. (J. Chamorro Mielke, Trad.) Taurus.
- Hernández Álvarez, L. J., Merchán Merchán, M., & López Barrera, E. (2022). Pedagogical content knowledge desde el modelo de consenso refinado: revisión sistemática de la literatura. *Memorias Sifored*. Recuperado el 2024, de Memorias Sifored: <https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1397>
- Jiménez Alzate, G. (2019). La territorialidad : concepto clave para la enseñanza de la ciudad desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 2024, de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10761>: <http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10761>
- Jolly, J. F. (2009). Descentralización, políticas públicas, gobernancia y territorio: la política pública educativa o la descentralización educativa penetrada por la "otra territorialidad ". *Papel Político*, 14(1), 107-141. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-44092009000100006&lng=en&tlng=es.
- Jo-Silva, B., & Zein, R. (2021). La territorialidad del refugio y acogida humanitaria en Sao Paulo: Escuelas como recurso de visibilidad social y geográfica. En *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género III Migraciones y derechos humanos* (págs. 451-460). Universidad de Salamanca. Obtenido de <https://eusal.es/index.php/eusal/catalog/view/978-84-1311-467-5/5556/6271-1>
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. (E. Martínez Gutiérrez, Trad.) Capitán Swing.
- Longás, J., Civis, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E., & Andrés, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*(15), 137-151. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012674011.pdf>
- Maldonado Alvarado, B. (2017). Geografía y territorialidad indígena: innovación docente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 5(14). Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4576/457652442002/457652442002.pdf>
- Marín Díaz, D. (2018). La práctica pedagógica como núcleo de la experiencia: herramienta conceptual para su caracterización. En *Práctica pedagógica y formación de maestros* (págs. 55-64). Universidad Pedagógica Nacional.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Cultura libre. Obtenido de https://semioticaderedes-carlon.com/wp-content/uploads/2018/04/McLuhan_Marshall__Comprender_los_medios_de_comunicacion.pdf

- Morzilli, M. (2021). Contexto, territorialidad y trayectorias escolares: estudio de caso de jóvenes provenientes de familias migrantes bolivianas hortícolas del periurbano platense. *Trabajos y Comunicaciones*(54), 1-19. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11336/181337>
- Regalsky, P. (2002). Reforma educativa y territorialidad andina en Bolivia: en busca de los protagonistas. En *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (págs. 143-165). Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=reforma+educativa+y+territorialidad+andina+regalsky&btnG=
- Rodríguez Valbuena, D. (2010). Territorio y Territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-pluriversidad*, 10(3), 90-100. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7895969>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel.
- Tardif, M., & Nunez Moscoso, J. (2018). La noción de "profesional reflexivo" en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de pesquisa*, 48(168), 388-411. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?format=pdf&lang=es>
- Tobío, O. (2019). Territorialidad y subalternidad : Una aproximación conceptual para el estudio de la acción colectiva en Argentina. Universidad Nacional de la Plata. Recuperado el 2024, de Memoria Académica: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev13666>
- Zambrano Leal, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*(50), 75-84. Obtenido de <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/9500/7037>
- Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., & Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Documentos públicos

Constitución Política de Colombia, 1991.

Ley 115 de 1994.

Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales (2002)

Anexos

Anexo 1.: Citas palabras clave

Anexo 2. Relación de citas general

Anexo 3. Principales categorías conceptuales

Anexo 4. Principales categorías emergentes

DOCUMENTO	PÁGINA Y/O SECCIÓN	CITA	PALABRA CLAVE	REFERENCIA CONCEPTUAL	Observaciones/comentarios
1. DECRETO 2277 DE 1979	Artículo 1. Definición	régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional, excepto el nivel superior que se registrá por normas especiales. Se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles de que trata este decreto. Igualmente incluye esta definición a los docentes que ejercen funciones de dirección y coordinación de los planteles educativos de supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de consejería y orientación de educando, de educación especial, de alfabetización de adultos y demás actividades de educación formal autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional en los términos que determine el reglamento ejecutivo.	Condiciones de ingreso de la profesión	Dominación funcional	20-04-2024: Se comprenden las condiciones de ingreso, desde la perspectiva planteada en el marco conceptual, como el control funcional de quién puede o no estar en las instituciones y, en este caso, en el aula, específicamente desde la perspectiva del docente en este caso.
1. DECRETO 2277 DE 1980	Artículo 2. Profesión docente	Artículo 5. NOMBRAMIENTOS. A partir de la vigencia de este decreto sólo podrán ser nombrados para ejercer la docencia en planteles oficiales de educación quienes posean título docente o acrediten estar inscritos en el escalafón nacional docente, de conformidad con los siguientes requerimientos para cada uno de los distintos niveles del sistema educativo nacional:	Profesión docente	Dominación funcional	
1. DECRETO 2277 DE 1981	Artículo 5. Nombramientos		Condiciones de ingreso de la profesión	Dominación funcional	
1. DECRETO 2277 DE 1982		Para nivel básico-secundario: peritos o expertos, técnicos o tecnólogos en educación, licenciados en ciencias de la educación o post-grado en este nivel, o personal clasificado como mínimo en el cuarto (4) grado del escalafón, con experiencia o formación docente en este nivel.	Condiciones de ingreso de la profesión - Nivel básico secundario	Dominación funcional	
1. DECRETO 2277 DE 1983	Artículo 6. Provisión de cargos	Artículo 6. PROVISION DE CARGOS. Cada año la autoridad educativa competente señalará la planta de personal de los establecimientos educativos oficiales bajo su jurisdicción para la respectiva vigencia. Los cargos que fueren incluidos en dichas plantas serán los únicos susceptibles de ser provistos por la autoridad nominadora. Las plantas de personal a que se refiere este artículo deberán ser aprobadas en todos los casos por el Gobierno Nacional. Artículo 29. DESTITUCION POR ORDEN DE AUTORIDAD COMPETENTE. La destitución del cargo procederá sin el requisito previo de la exclusión del escalafón, cuando la solicitud a la autoridad nominadora provenga de juez competente o de la Procuraduría General de la Nación, en ejercicio de las facultades que al respecto contemplan la Constitución Política y las leyes de Colombia. Proferida la destitución, la junta respectiva procederá a excluir al docente del escalafón.	Condiciones de ingreso de la profesión	Dominación funcional	
1. DECRETO 2277 DE 1984	Capítulo IV. Carrera Docente. Principios generales Capítulo V. Derechos, estímulos, deberes, prohibiciones y régimen disciplinario. Sección 2 a Estímulos		Condiciones de permanencia en la profesión	Dominación funcional	
1. DECRETO 2277 DE 1985		Artículo 37. Asimismo, las nuevas plazas en secundaria, serán provistas de preferencia con educadores licenciados que prestan sus servicios en la enseñanza primaria.	Condiciones de permanencia en la profesión	Espacio concebido. Función simbólica o apropiación cultural.	Entiendo por condiciones de permanencia también las posibilidades de ascenso
1. DECRETO 2277 DE 1986	Sección 3 Deberes y prohibiciones	Artículo 44. b) Inculcar en los educandos el amor a los valores históricos y culturales de la Nación y el respeto a los símbolos patrios:	Condiciones de permanencia en la profesión	Función simbólica o apropiación cultural.	
1. DECRETO 2277 DE 1987	Sección 4 Mala conducta o ineficiencia profesional	Artículo 46. Causales de mala conducta. b) El homosexualismo o la práctica de aberraciones sexuales;	Condiciones de permanencia en la profesión	Función simbólica o apropiación cultural. Espacio concebido.	La pauta aquí marca, tanto una práctica que se quiere eliminar, como una jerarquía establecida.
1. DECRETO 2277 DE 1988		e) La aplicación de castigos denigrantes o físicos a los educandos.	Condiciones de permanencia	cultural y Dominación funcional	
1. DECRETO 2277 DE 1989	Sección 5 Sanciones	Artículo 48. SANCIONES POR INFRACCIÓN DE DEBERES Y PROHIBICIONES. 1. Amonestación verbal; 2. Amonestación escrita, con anotación en la hoja de vida, en la cual deben quedar igualmente consignados los descargos presentados por el inculpaado; 3. Multa que no podrá exceder de la sexta parte del sueldo básico mensual; 4. Suspensión en el ejercicio del cargo hasta por quince (15) días sin derecho a remuneración; La primera sanción será impuesta por el inmediato superior. La segunda por el inmediato superior administrativo. La tercera por la autoridad nominadora. La cuarta y la quinta igualmente por dicha autoridad, pero previo concepto de la respectiva junta seccional de escalafón	Condiciones de permanencia en la profesión	Dominación funcional; Sistema de acciones	
Constitución Política de Colombia	Capítulo 1. De los derechos fundamentales.	Artículo 27. El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.	Sobre las acciones en los colegios	Sistema de acciones	
Constitución Política de Colombia	Capítulo 2. De los derechos sociales, económicos y culturales.	ARTÍCULO 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.	Prevalencia de los derechos de los niños	Dominación funcional	Ubico la prevalencia como dominación funcional por la asignación del cuidado que establece este tipo de relación sobre lo que se cuida. No necesariamente desde una perspectiva peyorativa, sino, apelando a lo propuesto por Rita Laura Segato en torno a las otras formas de poder no reconocidas, el cuidado como una forma de poder alternativa.

Constitución Política de Colombia		ARTÍCULO 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatal es, en los términos que señalen la Constitución y la ley ARTÍCULO 79. Todas las personas tienen derecho a gozar de un ambiente sano. La ley garantizará la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo.	Fines de la educación	Sistema de acciones	
Constitución Política de Colombia	Capítulo 3. De los derechos colectivos y del ambiente	Es deber del Estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación para el logro de estos fines.	Relación colegio - entorno	Sistema de acciones	
Constitución Política de Colombia	Capítulo 4. De la protección y aplicación de los derechos Capítulo 5. De los deberes y las obligaciones.	Se mencionan los derechos a la tutela y a la acción popular. ARTÍCULO 95. La calidad de colombiano enaltece a todos los miembros de la comunidad nacional. Todos están en el deber de engrandecerla y dignificarla. El ejercicio de los derechos y libertades reconocidos en esta Constitución implica responsabilidades. Toda persona está obligada a cumplir la Constitución y las leyes. Son deberes de la persona y del ciudadano: 1. Respetar los derechos ajenos y no abusar de los propios; 2. Obrar conforme al principio de solidaridad social, respondiendo con acciones humanitarias ante situaciones que pongan en peligro la vida o la salud de las personas; 3. Respetar y apoyar a las autoridades democráticas legítimamente constituidas para mantener la independencia y la integridad nacionales 4. Defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica; 5. Participar en la vida política, cívica y comunitaria del país; 6. Propender al logro y mantenimiento de la paz; 7. Colaborar para el buen funcionamiento de la administración de la justicia; 8. Proteger los recursos culturales y naturales del país y velar por la conservación de un ambiente sano; 9. Contribuir al financiamiento de los gastos e inversiones del Estado dentro de conceptos de justicia y equidad.	Relación colegio - entorno	Sistema de acciones	
Constitución Política de Colombia	Título III De los habitantes y del territorio	PARÁGRAFO. Mientras la ley no decida otra edad, la ciudadanía se ejercerá a partir de los dieciocho años. ARTÍCULO 99. La calidad de ciudadano en ejercicio es condición previa e indispensable para ejercer el derecho de sufragio, para ser elegido y para desempeñar cargos públicos que lleven anexa autoridad o jurisdicción. ARTÍCULO 102. El territorio, con los bienes públicos que de él forman parte, pertenecen a la Nación.	Relación colegio - entorno	Sistema de acciones	A través de la interpretación de la ciudadanía puede rastrearse el lugar de lo político, en los escenarios de participación representativa, y las limitaciones impuestas a la minoría de edad y específicamente a los niños y adolescentes como agentes de transformaciones en su entorno.
Constitución Política de Colombia	Capítulo 2. De la ciudadanía.		Relación colegio - entorno	Sistema de acciones	Se expresa aquí el poder soberano y la disposición de pertenencia del territorio para la nación.
Constitución Política de Colombia	Título IV. De la participación democrática y de los partidos políticos. Capítulo 1. De las formas de participación democrática Título V. De la organización d	ARTÍCULO 103. Son mecanismos de participación del pueblo en ejercicio de su soberanía: el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa legislativa y la revocatoria del mandato. La ley los reglamentará. El Estado contribuirá a la organización, promoción y capacitación de las asociaciones profesionales, cívicas, sindicales, comunitarias, juveniles, benéficas o de utilidad común no gubernamentales, sin detrimento de su autonomía con el objeto de que constituyan mecanismos democráticos de representación en las diferentes instancias de participación, concertación, control y vigilancia de la gestión pública que se establezcan. ARTÍCULO 123. Son servidores públicos los miembros de las corporaciones públicas, los empleados y trabajadores del Estado y de sus entidades descentralizadas territorialmente y por servicios. Los servidores públicos están al servicio del Estado y de la comunidad; ejercerán sus funciones en la forma prevista por la Constitución, la ley y el reglamento. La ley determinará el régimen aplicable a los particulares que temporalmente desempeñen funciones públicas y regulará su ejercicio	Relación colegio - entorno	Marco general de funciones de los docentes y trabajadores de los colegios	
Constitución Política de Colombia				Sistema de acciones	
Constitución Política de Colombia	Título VI. De la rama legislativa. Capítulo 3. De las leyes.	ARTÍCULO 150. Corresponde al Congreso hacer las leyes. Por medio de ellas ejerce las siguientes funciones: 1. Interpretar, reformar y derogar las leyes. 2. Expedir códigos en todos los ramos de la legislación y reformar sus disposiciones. 3. Aprobar el plan nacional de desarrollo y de inversiones públicas que hayan de emprenderse o continuarse, con la determinación de los recursos y apropiaciones que se autoricen para su ejecución, y las medidas necesarias para impulsar el cumplimiento de los mismos. 4. Definir la división general del territorio con arreglo a lo previsto en esta Constitución, fijar las bases y condiciones para crear, eliminar, modificar o fusionar entidades territoriales y establecer sus competencias.	Funciones del Congreso sobre la educación	Sistema de acciones	

Constitución Política de Colombia		ARTÍCULO 152. Adicionado. Acto Legislativo 2 de 2004. Artículo 4º Mediante las leyes estatutarias, el Congreso de la República regulará las siguientes materias: a) Derechos y deberes fundamentales de las personas y los procedimientos y recursos para su protección;	La ley estatutaria como mecanismo de regulación de la educación	Sistema de acciones	
		ARTÍCULO 157. Ningún proyecto será ley sin los requisitos siguientes: 1. Haber sido publicado oficialmente por el Congreso, antes de darle curso en la comisión respectiva. 2. Haber sido aprobado en primer debate en la correspondiente comisión permanente de cada Cámara. El reglamento del Congreso determinará los casos en los cuales el primer debate se surtirá en sesión conjunta de las comisiones permanentes de ambas Cámaras. 3. Haber sido aprobado en cada Cámara en segundo debate. 4. Haber obtenido la sanción del Gobierno	Funciones del Congreso sobre la educación	Sistema de acciones	
Constitución Política de Colombia	Título VII. De la rama ejecutiva.	ARTÍCULO 189. Corresponde al Presidente de la República como Jefe de Estado, Jefe del Gobierno y Suprema Autoridad Administrativa: 21. Ejercer la inspección y vigilancia de la enseñanza conforme a la ley	Funciones de la presidencia sobre la educación	Sistema de acciones	
Constitución Política de Colombia	Título XII. Del régimen económico y de hacienda pública. Capítulo 1. De las disposiciones generales.	Artículo 336. (...) El Gobierno enajenará o liquidará las empresas monopolísticas del Estado y otorgará a terceros el desarrollo de su actividad cuando no cumplan los requisitos de eficiencia, en los términos que determine la ley. (...)	Funciones de la presidencia sobre la educación	Sistema de acciones	A pesar de que en el capítulo se habla de las facultades de la Constitución para que el Estado pueda garantizar el manejo de los servicios públicos y otras actividades de interés común, en este apartado deja también abierto el movimiento para la cooptación privada de empresas públicas bajo el criterio de eficiencia.
Ley 115 de 1994. Ley general de educación A pesar de que la ley contempla diferentes modalidades de la educación, como la educación para adultos, la rural, entre otras, no concibe la educación para jóvenes en extra edad.	Título I. Disposiciones preliminares.	ARTICULO 1o. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social. La Educación Superior es regulada por ley especial, excepto lo dispuesto en la presente Ley.	Fines de la educación	Sistema de acciones	La educación aparece mediando los intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Sugiero que desde esta concepción se educa sin tener muy presente la relación con el entorno.
		ARTICULO 2o. Servicio educativo. El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación.		Sistema de acciones	
		ARTICULO 3o. Prestación del servicio educativo. El servicio educativo será prestado en las instituciones educativas del Estado. Igualmente los particulares podrán fundar establecimientos educativos en las condiciones que para su creación y gestión establezcan las normas pertinentes y la reglamentación del Gobierno Nacional. De la misma manera el servicio educativo podrá prestarse en instituciones educativas de carácter comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro.		Sistema de acciones	Siempre se está pensando en lugares específicos destinados para la función educativa, más que en procesos que articulan diferentes redes alrededor de la educación, aún cuando se reconocen las distinciones entre educación formal, informal y no formal.
		ARTICULO 4o. Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento. El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.	Calidad	Sistema de acciones	de fuga con una larga cola en la educación que no contempla la pertinencia en perspectiva de la relación con el territorio, lo que puede relacionarse con lo propuesto por Ahumada en torno a la evaluación auténtica o el documento que establece la crítica a los sistemas de evaluación.

ARTÍCULO 66. Fines de la educación de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.
5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.
11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y
13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

ARTICULO 6o. Comunidad educativa. De acuerdo con el artículo 68 de la Constitución Política, la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos, en los términos de la presente Ley.

La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo

ARTICULO 7o. La familia. A la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación, le corresponde:

- Matricular a sus hijos en instituciones educativas que respondan a sus expectativas, para que reciban una educación conforme a los fines y objetivos establecidos en la Constitución, la ley y el proyecto educativo institucional;
- Participar en las asociaciones de padres de familia;
- Informarse sobre el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos, y sobre la marcha de la institución educativa, y en ambos casos, participar en las acciones de mejoramiento;
- Buscar y recibir orientación sobre la educación de los hijos;
- Participar en el Consejo Directivo, asociaciones o comités, para velar por la adecuada prestación del servicio educativo;
- Contribuir solidariamente con la institución educativa para la formación de sus hijos, y
- Educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral.

ARTICULO 8o. La sociedad. La sociedad es responsable de la educación con la familia y el Estado. Colaborará con éste en la vigilancia de la prestación del servicio educativo y en el cumplimiento de su función social.

La sociedad participará con el fin de:

- a) Fomentar, proteger y defender la educación como patrimonio social y cultural de toda la Nación;
- b) Exigir a las autoridades el cumplimiento de sus responsabilidades con la educación;
- c) Verificar la buena marcha de la educación, especialmente con las autoridades e instituciones responsables de su prestación;
- d) Apoyar y contribuir al fortalecimiento de las instituciones educativas;
- e) Fomentar instituciones de apoyo a la educación, y
- f) Hacer efectivo el principio constitucional según el cual los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

Título II. Estructura del
servicio educativo. Capítulo
1. Educación formal.
Sección primera.
Disposiciones comunes.

ARTICULO 10. Definición de educación formal. Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos.

ARTICULO 11. Niveles de la educación formal. La educación formal a que se refiere la presente Ley, se organizará en tres (3) niveles:

- a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio;
b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y
c) La educación media con una duración de dos (2) grados.

La educación formal en sus distintos niveles, tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente.

Los fines de la educación están centrados en el individuo y orientados hacia una idea general de sociedad, sin detenerse en elementos del entorno inmediato ni los procesos colectivos o comunitarios de los lugares donde se lleva a cabo.

En la comunidad educativa no se considera el proceso con el entorno comunitario del colegio.

El papel de la familia se percibe como enmarcado en un sistema de correponsabilidad sobre el cuerpo del estudiante.

La sociedad en general como seguimiento al control social de la educación. La función social de la educación aparece como la disposición del individuo hacia las instituciones sociales.

Se establece claramente lo que constituye el establecimiento educativo como frontera dentro de la cual se aplica el sistema de acciones y de grados sobre el que se establece la formación del individuo.

Sección tercera	ARTICULO 13. Objetivos comunes de todos los niveles. Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a: a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos; c) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad; d) Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable; e) Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional; f) Desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional; g) Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo, y h) Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.	Fines de la educación	Sistema de acciones	La familia y la nación se leen como dos discursos recurrentes asociados a los fines de la educación.
	ARTICULO 14. Enseñanza obligatoria. En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con: a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política; b) El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo; c) La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política; d) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y e) La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad. PARAGRAFO PRIMERO. El estudio de estos temas y la formación en tales valores, salvo los numerales a) y b), no exige asignatura específica. Esta formación debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios. PARAGRAFO SEGUNDO. Los programas a que hace referencia el literal b) del presente artículo serán presentados por los establecimientos educativos estatales a las Secretarías de Educación del respectivo municipio o ante el organismo que haga sus veces, para su financiación con cargo a la participación en los ingresos corrientes de la Nación, destinados por la ley para tales áreas de inversión social	Fines de la educación	Sistema de acciones	En cuanto al aprovechamiento del tiempo libre, se lee una educación pensada para la disposición corporal hacia el trabajo, la sociedad y la familia.
	ARTICULO 19. Definición y duración. La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana	Fines de la educación	Sistema de acciones	
	ARTICULO 20. Objetivos generales de la educación básica. Son objetivos generales de la educación básica: a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo; b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente; c) Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana; d) Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua; e) Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa, y f) Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.	Fines de la educación	Sistema de acciones. Función expresiva del territorio.	Se recalca la necesidad de expresarse correctamente, como parte de la función expresiva del control sobre el cuerpo, en este caso de las infancias. Asimismo, la preparación para el vínculo con la sociedad y el trabajo.

	ARTICULO 22. Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria. Los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes: a) El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua; b) La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo; c) El desarrollo de las capacidades para el razonamiento lógico, mediante el dominio de los sistemas numéricos, geométricos, métricos, lógicos, analíticos, de conjuntos de operaciones y relaciones, así como para su utilización en la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, de la tecnología y los de la vida cotidiana; d) El avance en el conocimiento científico de los fenómenos físicos, químicos y biológicos, mediante la comprensión de las leyes, el planteamiento de problemas y la observación experimental; e) El desarrollo de actitudes favorables al conocimiento, valoración y conservación de la naturaleza y el ambiente; f) La comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas; g) La iniciación en los campos más avanzados de la tecnología moderna y el entrenamiento en disciplinas, procesos y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil; h) El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social i) El estudio científico del universo, de la tierra, de su estructura física, de su división y organización política, del desarrollo económico de los países y de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos; j) La formación en el ejercicio de los deberes y derechos, el conocimiento de la Constitución Política y de las relaciones internacionales; k) La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales; l) La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera; m) La valoración de la salud y de los hábitos relacionados con ella; n) La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo, y ñ) La educación física y la práctica de la recreación y los deportes, la participación y organización juvenil y la utilización adecuada del tiempo libre			Sistema de acciones	Centrado en la persona en relación con la sociedad en general, no relacionado con el entorno.	
	ARTICULO 23. Areas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática. PARAGRAFO. La educación religiosa se ofrecerá en todos los establecimientos educativos, observando la garantía constitucional según la cual, en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibirla.					
Título VI. De los educandos. Capítulo 1. Capacitación y formación.	ARTICULO 91. El alumno o educando. El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. El Proyecto Educativo Institucional reconocerá este carácter. ARTICULO 92. Formación del educando. La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país. Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación.	Fines de la educación	Sistema de acciones			
		Fines de la educación	Sistema de acciones	Se retoma el concepto de utilidad detrás del máximo desarrollo de las capacidades.		
	ARTICULO 104. El educador. El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad. Como factor fundamental del proceso educativo: a) Recibirá una capacitación y actualización profesional; b) No será discriminado por razón de sus creencias filosóficas, políticas o religiosas; c) Llevará a la práctica el Proyecto Educativo Institucional, y d) Mejorará permanentemente el proceso educativo mediante el aporte de ideas y sugerencias a través del Consejo Directivo, el Consejo Académico y las Juntas Educativas			Fines de la educación	Sistema de acciones. Función expresiva del territorio.	Perfilamiento del cuerpo del educador
Título VI. De los educadores. Capítulo 1. Generalidades. Pasará a título 7 de los establecimientos educativos	ARTICULO 139. Organizaciones en la institución educativa. En cada establecimiento educativo se promoverá por parte del Consejo Directivo la organización de asociaciones de padres de familia y de estudiantes vinculados a la respectiva institución educativa que dinamicen el proceso educativo institucional.		Sistema de acciones			

Título VII De los establecimientos educativos. Capítulo II Gobierno escolar.	ARTICULO 142. Conformación del gobierno escolar. Cada establecimiento educativo del Estado tendrá un gobierno escolar conformado por el rector, el Consejo Directivo y el Consejo Académico. Las instituciones educativas privadas establecerán en su reglamento, un gobierno escolar para la participación de la comunidad educativa a que hace referencia el artículo 68 de la Constitución Política. En el gobierno escolar serán consideradas las iniciativas de los estudiantes, de los educadores, de los administradores y de los padres de familia en aspectos tales como la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, la conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar. Los voceros de los estamentos constitutivos de la comunidad educativa, podrán presentar sugerencias para la toma de decisiones de carácter financiero, administrativo y técnico-pedagógico. Tanto en las instituciones educativas públicas como privadas, la comunidad educativa debe ser informada para permitir una participación seria y responsable en la dirección de las mismas. ARTICULO 144. Funciones del consejo directivo. Las funciones del consejo directivo serán las siguientes: a) Tomar las decisiones que afecten el funcionamiento de la institución y que no sean competencia de otra autoridad; b) Servir de instancia para resolver los conflictos que se presenten entre docentes y administrativos con los alumnos del plantel educativo; c) Adoptar el reglamento de la institución, de conformidad con las normas vigentes; d) Fijar los criterios para la asignación de cupos disponibles; e) Asumir la defensa y garantía de los derechos de toda la comunidad educativa, cuando alguno de sus miembros se sienta lesionado; f) Aprobar el plan anual de actualización del personal de la institución presentado por el rector, g) Participar en la planeación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, del currículo y del plan de estudios y someterlos a la consideración de la Secretaría de Educación respectiva o del organismo que haga sus veces para que verifique el cumplimiento de los requisitos; h) Estimular y controlar el buen funcionamiento de la institución educativa; i) Establecer estímulos y sanciones para el buen desempeño académico y social del alumno; j) Participar en la evaluación anual de los docentes, directivos docentes y personal administrativo de la institución; k) Recomendar criterios de participación de la institución en actividades comunitarias, culturales, deportivas y recreativas; l) Establecer el procedimiento para el uso de las instalaciones en actividades educativas, culturales, recreativas, deportivas y sociales de la respectiva comunidad educativa; m) Promover las relaciones de tipo académico, deportivo y cultural con otras instituciones educativas; n) Aprobar el presupuesto de ingresos y gastos de los recursos propios y la forma de recolectarlos, y ñ) Darse su propio reglamento.	Gobierno escolar y acciones comunitarias	Sistema de acciones	
	ARTICULO 145. Consejo Académico. El Consejo Académico, convocado y presidido por el rector o director, estará integrado por los directivos docentes y un docente por cada área o grado que ofrezca la respectiva institución. Se reunirá periódicamente para participar en: a) El estudio, modificación y ajustes al currículo, de conformidad con lo establecido en la presente ley; b) La organización del plan de estudio; c) La evaluación anual e institucional, y d) Todas las funciones que atañen a la buena marcha de la institución educativa.	Gobierno escolar y acciones comunitarias	Sistema de acciones	En este artículo queda claro que hace parte de las funciones del Consejo Directivo, tanto la apertura de las instalaciones del colegio para actividades comunitarias como la definición de los criterios de participación en las actividades comunitarias del entorno.
	Art. 148 Funciones del Ministerio de Educación b) Diseñar los lineamientos generales de los procesos curriculares; c) Proponer el ajuste del situado fiscal, conforme a la evaluación anual de recursos financieros; d) Establecer los indicadores de logros curriculares y en la educación formal, fijarlos para cada grado de los niveles educativos; e) Fomentar las innovaciones curriculares y pedagógicas; ... b) Fijar los criterios técnicos para el diseño de la canasta educativa; e) Definir criterios pedagógicos que sirvan de guía para la construcción y dotación de instituciones educativas; ARTICULO 204. Educación en el ambiente. El proceso educativo se desarrolla en la familia, en el establecimiento educativo, en el ambiente y en la sociedad. La educación en el ambiente es aquella que se practica en los espacios pedagógicos diferentes a los familiares y escolares mediante la utilización del tiempo libre de los educandos. Son objetivos de esta práctica: a) Enseñar la utilización constructiva del tiempo libre para el perfeccionamiento personal y el servicio a la comunidad; b) Fomentar actividades de recreación, arte, cultura, deporte y semejantes, apropiados a la edad de los niños, jóvenes, adultos y personas de la tercera edad, y c) Propiciar las formas asociativas, para que los educandos complementen la educación ofrecida en la familia y en los establecimientos educativos.	Lo curricular	Sistema de acciones - Político normativo Sistema de objetos	Orienta también lo relacionado con la canasta educativa, lo que sugiere una posibilidad de relación con el entorno desde ese lugar. Además, el ministerio define la guía para la construcción de la infraestructura educativa.
	TITULO XI Disposiciones varias CAPITULO 1° Disposiciones especiales		Disposición para otras formas de habitar el espacio	
Lineamientos para la Ciencias Sociales (2000-2002)	Introducción	Propósito pedagógico	Sistema de acciones	Se presenta aquí un cambio en el tipo de pedagogía orientado, desde las ciencias sociales, a la identificación de problemas y la construcción de soluciones.

1. La construcción histórica de las ciencias sociales y sus implicaciones educativas 1.1 El devenir histórico de las ciencias sociales y su configuración disciplinar	Así, a lo largo de los siglos XVIII y XIX los saberes se fueron organizando en una triple perspectiva epistemológica: en primer lugar, las Ciencias Naturales (matemáticas, física, química, biología); en el otro extremo, las humanidades (filosofía, literatura, pintura, escultura, música) y en un medio ambiguo, las Ciencias Sociales (historia, economía, sociología, política y antropología).	Ambigüedad de las ciencias sociales	Sistema de acciones	
		Retos de las ciencias sociales frente a los problemas emergentes y frente a la necesidad de desarrollar una perspectiva holística	Sistema de acciones. Didáctica	Hay un reconocimiento de los limitantes del contenido, desde una perspectiva didáctica
1.2 Crisis y replanteamiento de las Ciencias Sociales	Hacia la segunda mitad del siglo XX, se evidencian las limitaciones de las Ciencias Sociales, para comprender y explicar la vida social desde una perspectiva unidisciplinar y en consecuencia, se amplían los enfoques y métodos de ellas, abriéndose a nuevas miradas integradas de la realidad. Las Ciencias Sociales enfrentan en la actualidad el desafío de incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos (violencias, problemas ambientales, de la cultura, etc.), que desbordan los marcos interpretativos de las disciplinas; por tanto requieren de la integración de saberes, miradas transdisciplinares, que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad. Los diversos estudios que se han desarrollado en el mundo y en Colombia, en distintos campos sociales, como los relacionados con la violencia, la comunicación, la pobreza, el deterioro ambiental, las relaciones de género, el lenguaje, la literatura, etc., dan cuenta de la imperiosa necesidad que tienen las Ciencias Sociales de innovar y desarrollar enfoques de carácter holístico para generar investigaciones y experiencias más significativas; como dice Restrepo "integran distintas disciplinas, manejan altísimos niveles de formación e información, combinan lo cuantitativo y lo cualitativo, lo estructural y lo histórico y despliegan refinadas teorías, métodos y técnicas" 1 .			
	Podría decirse, de algún modo, que el pensamiento construido por algunos teóricos de las Ciencias Sociales ha entrado en un proceso de crisis y replanteamiento, que obliga a construir nuevos paradigmas de interpretación social, que sean más incluyentes y menos hegemónicos, teniendo en cuenta la emergencia y reconocimiento de nuevos actores sociales y nuevas visiones (étnicas y culturales) sobre la forma de abordar y construir la sociedad del presente y el futuro.	Retos de las ciencias sociales frente a los problemas emergentes y frente a la necesidad de desarrollar una perspectiva holística	Sistema de acciones. Didáctica	
1.3 Nuevos retos a las ciencias sociales y la educación	Paradojas múltiples que han sido retomadas por nuevos campos de conocimiento, que no necesariamente son disciplinares. Por ejemplo, los estudios de género, culturales, sobre juventud y sobre pobreza, etc.	Retos de las ciencias sociales frente a los problemas emergentes y frente a la necesidad de desarrollar una perspectiva holística	Sistema de acciones. Didáctica	
	• Ampliar su énfasis tradicional, el Estado, porque hoy no es el único escenario donde tienen posibilidades de desarrollo y aplicabilidad, los conocimientos que se producen en las distintas disciplinas sociales. Dos son las razones básicas para esto: en primer lugar los estados han perdido su aspecto promisorio como agentes de la modernización y el bienestar económico. Y en segundo lugar, como dice Wallerstein, "Las transformaciones del mundo han servido para alimentar en la mayor parte del globo un profundo escepticismo sobre hasta dónde las mejoras prometidas pueden ser realmente factibles, y en particular sobre si las reformas del estado provocan mejoras reales; la calidad natural del estado como unidad de análisis se ha visto seriamente amenazada, "pensar globalmente, actuar localmente" es un lema que muy deliberadamente excluye al estado, y representa una suspensión de la fe en el estado como mecanismo de reforma" 2 . • Reconocer los saberes de las culturas no occidentales, y aceptar el aporte de las minorías dentro de los distintos países para promover una ciencia que reconozca lo "multicultural" y lo intercultural; un reto que tendrán que asumir las Ciencias Sociales, es incorporar otras visiones de mundo en otras sociedades, por ejemplo, el manejo del agua y la tierra que tienen las comunidades indígenas. • Incorporar el futuro como objeto de las Ciencias Sociales. Frente a esta exigencia, Wallerstein, aporta la siguiente reflexión: "las utopías forman parte del objeto de estudio de las Ciencias Sociales, lo que no puede decirse de las Ciencias Naturales; y las utopías desde luego tienen que basarse en tendencias existentes. Si bien ahora tenemos claro que no hay certeza sobre el futuro ni puede haberla, sin embargo, las imágenes del futuro influyen en el modo en que los seres humanos actúan en el presente. Los conceptos de utopías están relacionados con ideas de progreso posible, pero su realización no depende simplemente del avance de las Ciencias Naturales como muchos pensaban, sino más bien del aumento de la creatividad humana y de la expresión del ser en este mundo complejo". 3	Cuestionamiento frente al Estado como vía de acción	Sistema de acciones. Pedagogía.	En esta cita se recalca una perspectiva de ruptura con la visión tradicional de la dominación funcional del Estado, basado en su legitimidad asociada a la capacidad de tramitar soluciones.

	• Analizar la conveniencia de mantener la división disciplinar entre las distintas Ciencias Sociales, o abrirse a las nuevas alternativas que ofrece la integración disciplinar. • Encontrar un equilibrio entre la universalidad, a la que aspiran las ciencias, y el valor e importancia que se concede cada vez más a los saberes y culturas populares y locales. • Buscar alternativas globales que, sin desconocer las diferencias entre las ciencias de la naturaleza, las de la sociedad y las humanidades, permitan ofrecer modelos más amplios de comprensión de los fenómenos sociales. • Identificar la coinvestigación	Retos de las ciencias sociales frente a los problemas emergentes y frente a la necesidad de desarrollar una perspectiva holística	Sistema de acciones. Pedagogía.	
	4 como posible camino para superar la tensión entre objetividad-subjetividad en Ciencias Sociales. ntendida como la práctica donde confluyen distintos saberes, perspectivas e intereses de los actores en torno a la finalidad de comprender y poder argumentar ante un fenómeno social.	Propuesta alternativa para abordar el entorno	Sistema de acciones.	En esta cita hay una propuesta de trabajo frente al análisis de la situación de las ciencias sociales desde la educación.
1.4 Las orientaciones de las ciencias sociales en el currículo escolar colombiano	Un recorrido hist órico por los objetivos que se han señalado para la enseñanza de las Ciencias Sociales⁶ muestra que ellos han girado en torno a: identidad nacional; formar en valores patrios; enseñanza de la historia patria; adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para llegar a ser trabajadores capaces y competentes; formación de un hombre consciente que conozca la realidad y conocimiento de la realidad nacional e internacional para la transformación de los problemas sociales. Una estrategia importante que señal ó este Congreso para sacar de la crisis a las Ciencias Sociales, era la necesidad de fundamentar el desarrollo de éstas en un análisis interdisciplinario, propuesta que empezó a ser asumida por diversas experiencias pedagógicas innovadoras, gestadas al calor del Movimiento Pedag ógico, que ha sido considerado como una de las actividades de mayor movilización ciudadana y social, para la transformación de la educación Igualmente, la Asamblea Nacional Constituyente y la Constitución Pol ítica de 1991, llevaron al centro de la discusión nacional la necesidad de avanzar en la construcción de un nuevo pa ís, entendido como un Estado Social de Derecho, capaz de trascender la democracia representativa a una democracia participativa, y donde se rescate la educación como un servicio público y de calidad. Como resultados de esta nueva decisión política y legal, vale la pena mencionar los avances que se han dado en materia educativa: precisión de los fines educativos, definición de las diversas modalidades de educación (formal, no formal e informal), Proyecto Educativo Institucional (PEI), Gobierno Escolar, reconocimiento de espacios de participación estudiantil (Consejo y Personero). Aunque la Ley General de Educación, centra nuevamente la enseñanza de las Ciencias Sociales en las dos disciplinas de mayor peso y tradición en la educación colombiana (historia y geograf ía), sugiere la ampliación temática del área a partir de la enseñanza de la Constitución Política y la democracia, la educación ambiental, la educación ética y en valores; aspectos todos, requeridos por la sociedad, ante la ausencia de ciudadanos críticos y participativos, comprometidos con las instituciones democráticas y con la esencia de la Constitución. Si bien, el artículo 23 de la Ley 115, limita la enseñanza de las Ciencias Sociales a estas áreas obligatorias, hay que resaltar que los fines establecidos por la ley para la educación, amplían considerablemente el radio de acción para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Además, posteriores decretos reglamentarios –recogidos en otros lineamientos curriculares–, abrieron aún más el panorama, debido a que son temáticas afines al área, y no corresponden a ninguna asignatura en particular (ética, valores, ambiente, etc.). Tambi én, estos lineamientos retoman aportes y directrices que el Plan Decenal de Educación (1996 - 2005) establece, y son pertinentes para el área: • Lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica. • Formar ciudadanos que utilicen el conocimiento científico y tecnológico para contribuir desde su campo de acción, cualquiera que sea, al desarrollo sostenible del país, y a la preservación del ambiente. • Promover e impulsar la ciudad educadora para la educación extraescolar.	Caracterización de los principales objetivos de la enseñanza de ciencias sociales hasta 2002 Congreso Pedagógico de 1987 Transformación política concebida relacionada con la transformación pedagógica Lectura de la ley 115 de 1994	Sistema de acciones. Pedagogía. Sistema de acciones. Didáctica Sistema de acciones. Educación Sistema de acciones. Didáctica	
		Aparece la perspectiva de ciudad educadora	Espacio concebido	El concepto de ciudad educadora denota la disposición que se esperaba del sistema educativo hacia la ciudad y la ciudadanía. Críticamente, podría considerarse como la reproducción de una perspectiva jerarquizada, en la cual la institución escolar orienta y general las directrices para que la ciudad se eduque.
2. El área de ciencias sociales en la educación básica y media		Conceptos y metodologías	Sistema de acciones. Pedagogía.	
2.1 Generalidades	Lo primero que se concretó, y que rápidamente quedó claro, es que el objetivo del área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media no es formar o ayudar a estructurar científicos sociales: historiadores, geógrafos, sociólogos, economistas, entre otros, porque esa es una labor o función específica de la Educación Superior. Sin embargo, el MEN es consciente que durante la Educación Básica y Media es importante y necesario que se forme en los conceptos básicos y se practiquen métodos y técnicas propios de las diversas disciplinas que conforman las Ciencias Sociales. Por ejemplo, un educando que curse la básica y la media, no será un historiador, pero debe aprender a manejar y seleccionar fuentes, que es algo básico en el conocimiento histórico; o aunque no sea un geógrafo debe manejar elementos claves de cartografía. Que las y los estudiantes “adquieran y generen conocimientos científicos y técnicos más avanzados”² que son pertinentes para el contexto mundial que hace exigencias en cuanto a ciencia y tecnología, y al tiempo, se promueva una educación integral y digna del ser humano que le permita conocer sus derechos y sus deberes³.		Sistema de acciones. Pedagogía.	En todos los casos, los objetivos suenan a vivir en sociedad, ante lo cual habría que preguntarse si necesariamente la escuela actualiza eso en el contexto tecnológico actual.

	Que las y los estudiantes afronten “de manera crítica y creativa el conocimiento científico, tecnológico, artístico y humano que se produce...”; “que comprendan la realidad nacional y desarrollen actitudes democráticas, responsables, tolerantes, solidarias, justas y éticas” ⁴		Sistema de acciones. Pedagogía.	
			Sistema de acciones. Pedagogía.	
	En otras palabras, lo que se afirma, es que el fin último de la educación es el conocimiento, la comprensión y capacitación, para vivir activamente en el mundo e interactuar con calidad en él; planteamiento este que históricamente es inherente a las Ciencias Sociales, porque estas dimensiones han sido y son asociadas a este campo del conocimiento ⁵ .		Sistema de acciones. Pedagogía.	
	Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario -.			
	• Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo. • Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes. • Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida. • Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral			
	Sin embargo, gran parte de las propuestas formuladas en los últimos años de autonomía escolar siguieron siendo desintegradas, alejadas del mundo que viven las y los estudiantes, porque lo que se planteaba era temas y temas de estudio, que cada vez resultaban más extensos para cubrir ⁷ , impidiendo que desde la escuela se estimule la reflexión seria y se involucre a las y los estudiantes como miembros activos de una sociedad en permanente construcción.	Se impulsa la transformación de la promulgación temática a la promulgación analítica y de sentido social.	Sistema de acciones. Pedagogía.	
La estructura escolar y el diseño curricular en el país	En otras palabras, podría decirse que la misma dinámica e importancia que se le da a las Ciencias Sociales, se está negando o anulando en el quehacer pedagógico que se vive en las instituciones, ya que no se promueve que estudiantes, profesoras y profesores hagan reflexiones pertinentes y responsables sobre el mundo actual, sobre los problemas que afrontan y deben afrontar.	Interdisciplinariedad	Sistema de acciones. Didáctica	
	En la práctica actual, los problemas sociales nacionales e internacionales dependen para su comprensión y solución, de análisis complejos, donde se contemplan aspectos económicos, antropológicos, sociológicos, políticos, tecnológicos, biológicos, etc., entonces, ¿por qué seguir analizándolos desde una sola mirada, cuando en el mundo de la era global comienzan a predominar las explicaciones interdisciplinares?			
	• La lógica disciplinar, en muchas ocasiones, impide acomodar como campos de estudio problemas prácticos o vitales que afectan a los seres humanos, como la violencia, las guerras, el deterioro ambiental, la convivencia, el desarme, etc.; en general, los temas que podríamos llamar de actualidad.	Interdisciplinariedad	Sistema de acciones. Didáctica	
		Interdisciplinariedad	Sistema de acciones. Didáctica	
	Debido a todos los anteriores puntos, el MEN considera que continuar con propuestas curriculares, para la Educación Básica y Media, basadas en temas, en áreas aisladas o apoyadas en una o dos disciplinas –que además conserven su lógica interna-, no es lo más conveniente a nivel pedagógico y didáctico para el país, porque con ellas se están ignorando las exigencias que hace el mundo a la educación y a las Ciencias Sociales en la actualidad			
	Desde hace muchos años –exactamente desde el siglo XIX– se viene reclamando acerca del mundo y las experiencias de las y los estudiantes a la escuela; sin embargo, llama poderosamente la atención que cien años después, la denuncia sistemática de las y los estudiantes siga siendo la misma en todas partes: “los estudiantes ven la educación en general –los temas que estudian – como algo sin sentido que no se relaciona con sus vidas..., es como un cheque que hay que cobrar muchos años después” ¹⁹ .	Necesidad de reconocer los intereses de los estudiantes	Sistema de acciones. Pedagogía.	En los intereses de los estudiantes va necesariamente ligada la pregunta por su entorno, que será determinante en la apertura de la educación a la territorialidad.
3. Las ciencias sociales: un conocimiento abierto	Estos enfoques, conocidos como hermenéutico, interpretativo y crítico, así como el debilitamiento de las fronteras entre las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales durante las últimas décadas del siglo XX y los comienzos del actual, fundamentan la propuesta curricular que se desarrolla en los capítulos siguientes.	Fundamentos del replanteamiento curricular	Sistema de acciones	
3.1 La tradición positivista				
3.2 Nuevos aportes epistemológicos en Ciencias Sociales	De este modo, ninguna epistemología, corriente teórica o metodológica puede proclamarse como poseedora de la verdad absoluta sobre los hechos que estudia; sus hipótesis e interpretaciones siempre serán parciales y parcializados, susceptibles de crítica, de complementación y superación. Más aún en el caso de las Ciencias Sociales, cuyo objeto es la propia vida social a la cual pertenece el investigador: él forma parte del objeto que investiga, y su objeto está interiorizado en él ⁶ .	Sobre la epistemología de las	Sistema de acciones. Didáctica	
	Reconocer dicha paradoja, implica sustituir el postulado de la objetividad (el objeto es exterior e independiente del sujeto) por el postulado de reflexividad, que plantea que el proceso de conocimiento es un sistema compuesto por un sujeto y la realidad que el sujeto busca conocer.			
3.3 Los aportes de la tradición interpretativa	Tales propuestas de investigación de carácter participativo, buscan articular producción de conocimiento, emancipación social y reconocimiento cultural; a la vez que pretenden superar las dicotomías positivistas entre sujeto y objeto, teoría y práctica, reflexión y acción, procuran que la investigación potencie la capacidad de las poblaciones para actuar autónomamente.	Le lectura sobre las ciencias sociales llega hasta las posturas decoloniales.	Sistema de acciones. Didáctica	
	Los estudios culturales, postcoloniales y subalternos, han ido más allá, al plantear que la relación poder-conocimiento es indisoluble: toda práctica de producción de conocimiento es un acto de poder; por ello se han ocupado de reconocer y cuestionar las “políticas de conocimiento” presentes en las disciplinas sociales y en otras prácticas discursivas y sociales, así como explorar otras formas			

3.4 Los nuevos modos de producción de conocimiento social

• El conocimiento es producido en contextos dinámicos de aplicación

No se trata tanto de la definición de problemas dentro de la lógica de las disciplinas en particular, sino en torno a la solución de problemas concretos; no se trata de conocimiento básico aplicado sino de conocimiento demandado que busca ser útil para alguien, sea la industria, el gobierno o grupos sociales específicos; ello implica para los científicos, una negociación continua con otros actores "no académicos".

Esta conexión entre conocimiento y acción es una de las características de las ciencias crítico sociales, en la medida en que reconoce el interés práctico de todo conocimiento y su necesaria proyección social en función de las demandas y problemas de los amplios sectores sociales marginados del poder.

Por ello es importante revalorar la categoría "praxis", entendida como la reflexión permanente y crítica sobre las prácticas sociales.

Importancia del lugar de producción del conocimiento y de su intencionalidad

Sistema de acciones. Pedagogía.

Transdisciplinariedad

Sistema de acciones

• Transdisciplinariedad

El Modo 2 es algo más que el trabajo colaborativo de especialistas en frente a la solución de problemas específicos; la investigación en contexto requiere construir consensos específicos en torno a sus presupuestos conceptuales, sus prácticas metodológicas y sus implicaciones prácticas. La transdisciplinariedad, a diferencia de la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad, implica una verdadera creatividad, pues articula teorías, métodos y procedimientos provenientes de las disciplinas, pero en función de la especificidad de los problemas por resolver.

En este punto coincide plenamente con Dogan y Parhe²², quienes plantean que el fenómeno actual más innovador en las Ciencias Sociales es la "intersección" entre disciplinas, que complementa el previo proceso de fragmentación y especialización disciplinar que ha caracterizado la segunda mitad del siglo XX.

La recombinación transversal entre especialidades y subdisciplinas, en torno a problemas situados en las fronteras de las Ciencias Sociales, está dando lugar a zonas "híbridas" que exigen la combinación de teorías, conceptos, métodos y técnicas provenientes de diferentes tradiciones disciplinares. Es el caso, por ejemplo, de los estudios sobre violencia, sobre la juventud, sobre pobreza y sobre los efectos de la globalización.

Transdisciplinariedad situada.

Multiterritorialidad subalterna

Ello implica trabajo en equipo, permanente diálogo y sensibilidad frente al contexto; por ello, la comunicación de los resultados no está dirigida tanto a las comunidades disciplinares, sino hacia aquellas instituciones que han participado en la investigación y a las poblaciones que se beneficiarán con la misma.

Además de esta "intersección fragmentaria entre disciplinas", también han surgido campos teóricos e investigativos no disciplinares e incluso antidisciplinares, como es el caso de los estudios de género, los cultural studies, los estudios postcoloniales y los estudios subalternos, que parten de cuestionar las políticas de conocimiento de las disciplinas sociales, puestas al servicio de la dominación patriarcal, estatal, colonial y hegemónica, respectivamente²³.

Heterogeneidad y diversidad organizativa

Multiterritorialidad subalterna

• Heterogeneidad y diversidad organizativa

Los retos del Modo 2 de producción de conocimiento, no provienen tanto del balance crítico del saber acumulado por una disciplina, como de problemas desafiantes, muchas veces azarosos. En consecuencia, se caracteriza por la proliferación de lugares potenciales en los que se puede generar conocimiento más allá de las universidades y sus centros de investigación: centros de consultoría, laboratorios empresariales, instituciones de gobierno, Organizaciones No Gubernamentales.

La vinculación entre estos nuevos ámbitos se da a través de diferentes redes de comunicación. Ello exige una flexibilidad en los modos de organización y en sus formas de trabajo; los grupos están menos institucionalizados, los equipos y redes son muchas veces temporales, los roles y distribución de responsabilidades son menos rígidos.

Wallerstein, ha señalado que "ser histórico no es propiedad de los historiadores, es una obligación de todos los científicos sociales; ser sociológico no es una obligación exclusiva de ciertas personas llamadas sociólogos... no creemos que existan monopolios de la sabiduría ni zonas de conocimiento reservadas a personas con determinados títulos profesionales"²⁴.

Heterogeneidad y diversidad organizativa

Multiterritorialidad subalterna

Heterogeneidad y diversidad organizativa

Multiterritorialidad subalterna

Las ciencias sociales como campo de disputa

Más aún, se considera que el saber sobre la vida social no es patrimonio exclusivo de las Ciencias Sociales, sino que forma parte de otras prácticas culturales como la literatura, el teatro, las artes plásticas y los medios masivos; por el hecho de tener el mundo social por objeto y pretender una interpretación veraz del mismo, las Ciencias Sociales deben competir con otros campos de producción simbólica que buscan imponer su visión de la sociedad²⁵.

		Responsabilidad y reflexividad social	Sistema de acciones	
	• Responsabilidad y reflexividad social La creciente sensibilización de la opinión pública y la demanda en torno a temas relacionados con el ambiente, la pauperización, las discriminaciones raciales y sexuales, etc., ha estimulado el crecimiento de la producción de conocimiento en el Modo 2. Los científicos sociales trabajan junto con los científicos naturales, los ingenieros y abogados, porque así lo exige la naturaleza de los nuevos problemas. Ello aumenta la sensibilidad de los científicos y tecnólogos. Hace que todos los participantes se vuelvan más reflexivos y se planteen interrogantes acerca de las implicaciones éticas y políticas de su trabajo, preocupaciones generalmente delegadas a las humanidades.			
		Control social de calidad	Multiterritorialidad subalterna	
	• Control social de calidad Mientras que en la ciencia social con énfasis disciplinar, el control de calidad es llevado a cabo exclusivamente por los pares académicos desde los parámetros, criterios y metodologías correspondientes a los paradigmas dominantes, en el Modo 2, se involucran otros actores y criterios de validez, de carácter económico, político y social. Esto no significa que la calidad alcanzada sea menor; por el contrario, los criterios son también pragmáticos, pues responden a interrogantes como: • ¿Será viable y rentable la propuesta? • ¿Tendrá impacto social? • ¿Contribuirá a fortalecer los procesos sociales en curso? • ¿Posibilitará que los sujetos involucrados afiancen sus sentidos de pertenencia y su capacidad para incidir en los procesos que los afectan? Estos interrogantes son pertinentes en la producción de conocimiento en contextos educacionales, como el que se plantea en la presente propuesta curricular. El reconocer dentro del ámbito escolar, la importancia de la cultura, el lenguaje y el universo simbólico, enriquecerá la lectura del mundo social de las y los estudiantes, y estimulará su capacidad para recrearlo y transformarlo.		Sistema de acciones	Reconocimiento del entorno escolar como parte de los objetos de las ciencias
3.5 Implicaciones curriculares y didácticas			Sistema de acciones	
	• A lo largo de su historia, las Ciencias Sociales han generado una amplia gama de metodologías, estrategias y procedimientos para indagar la vida social; por eso, es ilusoria la creencia en un único método científico de validez universal; la resolución de problemas de conocimiento específicos, requiere del uso creativo y estratégico de procedimientos investigativos ya consolidados e, incluso, de la invención de otros.			
	Este es otro de los pilares de la propuesta curricular: los estudiantes y el profesor deben hacerse preguntas significativas que permitan construir conocimientos relevantes para su formación social, para una mejor comprensión de la vida social y hacer consciente su construcción como sujetos. • El saber sobre lo social no es exclusivo de las disciplinas sociales; por ello, la investigación social debe acudir a otras fuentes y formas de saber social como la literatura, el cine y la sabiduría popular. Es importante incorporar como fuentes y formas de trabajo otras prácticas y lenguajes sobre lo social, más pertinentes para tratar las diversas temáticas y problemáticas sugeridas en los ejes generadores.	Otros problemas y otras fuentes	Sistema de acciones. Didáctica	
	• Conocimiento y poder están estrechamente relacionados en las Ciencias Sociales; por ello, es importante reconocer los intereses extracognitivos que orientan cada investigación social y es deseable definir con claridad las opciones éticas de los investigadores. La formación en valores como el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad social, entre otros, puede lograrse haciendo reflexivas las prácticas de generación de conocimiento que se susciten desde las clases: los estudiantes y profesores deberán definir la relevancia social o cultural que tiene el tratamiento de los problemas que se formulen.	Relación con la ética	Sistema de acciones. Didáctica	
4. Propuesta de organización curricular	Teniendo como pautas los anteriores puntos, el MEN propone en estos lineamientos curriculares que la enseñanza del área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media se aborde a través de: • Ejes Generadores • Preguntas problematizadoras • Ámbitos conceptuales • Desarrollo de competencias • Con una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral		Sistema de acciones. Pedagogía	
4.1 El área de Ciencias Sociales a través de un enfoque problematizador, abierto, flexible, integrado y en espiral				
4.2 Fundamentación pedagógica de la orientación curricular para las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media	Las últimas investigaciones a nivel pedagógico, en la psicología cognitiva y en la didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, permiten plantear este nuevo enfoque.			
4.2.1 ¿Por qué a través de ejes generadores?	Iniiciando el siglo XX, el pedagogo Ovide Decroly hablaba de la percepción global de las y los niños y, basándose en ella, propuso como herramienta pedagógica trabajar en las clases con los denominados "centros de interés", con el objetivo de llamar la atención o curiosidad de las y los estudiantes, y facilitar que ellos resolviesen/satisficiesen algunas de sus necesidades	Centros de interés	Sistema de acciones	

		De centros de interés a ejes generadores	Sistema de acciones	
	Las ideas de Decroly fueron retomadas posteriormente por expertos en pedagogía y didáctica y sirvieron como base para dar origen a los llamados ejes generadores; los cuales superan ampliamente a los denominados "centros de interés", porque son decodificadores de la realidad, multiparadigmáticos, permiten trabajar a partir de la multicausalidad y pueden reunir diferentes "centros de interés", debido a que no solamente son interesantes o llamativos para las y los estudiantes, sino que también interesan a las y los profesores.			
		La actualidad problematizada en diferentes escalas y temporalidades permite desbordar la espacialidad escolar, a través de las múltiples posibilidades metodológicas de las ciencias sociales en diálogo con el reconocimiento de otras fuentes	Espacio imaginado	
4.2.1.1 Criterios que deben cumplir los ejes generadores	• Posibilitan el estudio de problemas actuales y vitales para la humanidad ("retomando" los centros de interés) dentro de los cuales se pueden estructurar los conceptos básicos. Al adentrarse en la actualidad, los ejes permiten conectar el área de Ciencias Sociales con los intereses de las y los estudiantes, haciendo de su estudio algo interesante tanto para alumnos como para expertos en el área, ya que renuevan y dinamizan su quehacer pedagógico. • Permiten trabajar en un sentido diacrónico, debido a que un problema o caso ejemplar se puede relacionar o contrastar con hechos similares, tanto pasados como presentes, evitando la linealidad o sincronía temporal que en la mayoría de los casos es lo que ha impedido llegar al estudio de la problemática social actual.		Multiterritorialidad subalterna	
	criterios básicos que ellos deben cumplir para lograr una enseñanza comprensiva, activa, interesante y transformadora de la realidad social		Sistema de acciones. Pedagogía	
4.2.2 Las preguntas problematizadoras	• Deben proyectarse con una visión de futuro, sin que esto implique que se deje a un lado la comprensión de su evolución histórica o el análisis de la realidad contextual en la que se desenvuelven las y los estudiantes. • Posibilitan la coinvestigación en el aula (estudiantes y docentes), generándose un nuevo conocimiento que en la práctica debe orientarse para comprender, mejorar y transformar –si es necesario– la realidad del mundo en que se vive. • Están enmarcados en una perspectiva crítica, que facilita, de manera obligatoria y primordial, el estudio de los problemas que en la actualidad afectan a la humanidad e impiden lograr una sociedad más justa y una humanización más digna. • Permiten aprendizajes valiosos, facilitando la ilustración de las y los estudiantes respecto al modo de cambiar sus vidas y acceder a una nueva comprensión de la arqueología de su ser, teniendo en cuenta sus condiciones objetivas y subjetivas, sociales y personales. Las preguntas problematizadoras como su nombre lo dice, son preguntas que plantean problemas con el fin, no sólo de atraer la atención de las y los estudiantes –porque se esbozan de forma llamativa o interesante–, sino que, su principal objetivo es fomentar la investigación constante y generar nuevos conocimientos en la clase. Podría decirse que ellas son "motores" que impulsan la búsqueda y creación de un nuevo saber en el aula.		Sistema de acciones	
	• Facilitan el ingreso de temas nunca antes abordados o sencillamente relegados por no corresponder claramente a ninguna asignatura, –las culturas juveniles, la construcción de sujetos, la problemática ambiental, etc.–, pero no por ello menos interesantes y válidos para la humanidad. En otras palabras, permiten que la escuela se acerque a la vida de los miembros que se forman y construyen en ella. El estudiar problemas, entenderlos y buscar las posibles soluciones, no solamente implica que las y los estudiantes se involucren más y se sientan copartícipes de la construcción de su sociedad, sino que estimulan un pensamiento productivo, en cambio del reproductivo o memorístico que tradicionalmente ha promovido la escuela.		Sistema de acciones	
4.2.1.1 Características de las preguntas problematizadoras	• Pueden conectarse con los intereses y la vida cotidiana de las y los estudiantes.		Sistema de acciones	Se plantea como una posibilidad la problematización de la vida cotidiana, lo que pondría en juego el espacio vivo.
4.2.3 La selección de los ámbitos conceptuales en Ciencias Sociales	Después de la Segunda Guerra Mundial, es recurrente encontrar en la literatura científica curricular la permanente polémica sobre qué enseñar y cuándo enseñarlo, discusiones que al referirse al ámbito escolar giran concretamente en torno a dos vertientes: • La lógica interna de las disciplinas. • La psicología, que pone su acento en los requisitos y condiciones mediante los cuales el conocimiento es reconstruido en los aprendizajes escolares.	Tensiones propias sobre qué enseñar	Sistema de acciones. Didáctica	
	Los conceptos en su conjunto, permitirán a las y los estudiantes percibir la complejidad y problemática del mundo en que viven y se realizan los distintos tipos de sociedades. En otras palabras, tanto la selección de los ejes (temáticas) como la de los conceptos que conforman los ámbitos conceptuales de estos lineamientos, corresponde a la funcionalidad social que ellos tienen, a los aportes que pueden ofrecer para un mejor conocimiento (pasado-presente) y actuación en el mundo social por parte de las y los estudiantes.		Sistema de acciones. Didáctica	
		Acordes con la ley		

	Partiendo de los anteriores puntos, los ámbitos conceptuales, y por ende los conceptos fundamentales, se seleccionaron bajo los siguientes criterios: • Pueden y deben ser abordados o enjuiciados desde diversas Ciencias Sociales. • Deben estar acorde con los procesos del desarrollo psicogenético de las y los estudiantes, al igual que las competencias. • Facilitan miradas alternas sobre la realidad, para propiciar transformaciones en todo aquello que impida el desarrollo del individuo y la sociedad. • Deben permitir desarrollar un proceso de interrelación y complejidad creciente, para ir acercándose al pensamiento formal propio de la comprensión científica de la sociedad.	Criterios de los conceptos	Sistema de acciones. Espacio concebido	
	El área de Ciencias Sociales no sólo debe considerar los procesos epistemológicos y los cambios conceptuales propios de las disciplinas, sino que debe analizar la problemática sociocultural en situaciones históricas particulares; por ello la enseñanza del área en la actualidad debe incluir en sus temáticas los cambios locales, nacionales y globales, para que tengan funcionalidad, pertinencia y vigencia social. En el ámbito disciplinar los conceptos recurrentes son tiempo, espacio, sujeto, familia, sociedad, Estado, poder, entre otros; y en el plano didáctico son núcleos organizadores los conceptos de similitud-diferencia, continuidad-cambio, conflicto-acuerdo, conflicto de valores y creencias, interrelación-comunicación, identidad-alteridad, entre otras²¹.		Sistema de acciones. Espacio vivido.	
	Los denominados “códigos integradores” se refieren a: “aquellos discursos, textos y texturas que sirven para interpretar como un todo la sociedad en su conjunto con miras a su integración, pero ejercidos desde posiciones de etnia, de género, de grupo o de clase para articular al conjunto de la sociedad según intereses y visiones determinadas”²²		Sistema de acciones. Espacio concebido	
4.2.3.1 Los contenidos en el área de Ciencias Sociales	El concepto de “contenido” tradicionalmente ha sido visto con un sentido o carácter estático. Sin embargo, esto no es cierto y en la actualidad se pueden establecer cuatro interpretaciones de dicho concepto²⁵: a. Desde el campo pedagógico, que identifica los contenidos como el conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones, interacciones individuales y sociales que se realizan y forjan en el proceso educativo. b. Desde una visión científica, que considera los contenidos como funciones que actúan y delimitan un campo; es decir, “como direcciones que delimitan el campo en el que ellas actúan”²⁶. c. En el campo funcional, los contenidos se establecen como el resultado de la relación, entre lo que se desea enseñar y el conjunto de relaciones orientadas a desarrollar óptimamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Desde esta perspectiva de relaciones funcionales, deben establecerse claramente las interconexiones didáctico-pedagógicas que las y los docentes planteen para dichos procesos, respetando la sustantividad de cada una de las Ciencias Sociales, ya que sin ellas las relaciones tendrían un carácter vacío. d. La cuarta se refiere a la consideración del contenido como un elemento central para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, que crea diversas “rutinas perceptivas” o “esquemas de percepción” (esquemas de percepción que condicionan y conforman el objeto percibido).	Diversas aproximaciones al concepto de contenido	Sistema de acciones. Espacio concebido	
	Actualmente, se habla de cuatro grandes tipos de contenidos, asimilables a las cuatro competencias, que el MEN propone se deben promover desde las Ciencias Sociales²⁷: • El primero se refiere a los conceptos, hechos y principios. Los hechos y conceptos son más conocidos, pero es preciso clarificar, que se entiende por principios. Ellos son, enunciados que describen cómo los cambios que se producen en un objeto o situación, se relacionan con los cambios que se producen en otro objeto o situación (por ejemplo, el principio de oferta y demanda). • El segundo se refiere a los procedimientos como estrategias cognitivas que se manifiestan en una serie de acciones o actividades orientadas a la consecución de un quehacer específico (como partes constitutivas, se emplean también términos como destrezas, técnicas o estrategias). • El tercero y cuarto se refieren a los valores de tipo intrapersonal (del sujeto) o interpersonal (de lo social). Puede ser peligroso estipular unos valores referidos a todas y todos las y los estudiantes; pero, por una parte, esto ya ocurre en el currículo oculto que se practica y, por otra, la explicitación curricular posibilita que los campos planteados se sometan a la consideración crítica de las y los estudiantes, en contextos que crean sentido y significado. Como ya se dijo, el problema de fondo radica en que las Ciencias Sociales, aunque plantean problemas comunes, no tienen hoy por hoy un conjunto estructurado y sistémico de paradigmas compatibles; por ello, fue necesario seleccionar unos conceptos disciplinares y unos organizadores didácticos, para conformar, con miras a alcanzar los objetivos planteados para el área, por la Constitución y la Ley, un cuerpo de conocimiento social susceptible de ser enseñado y aprendido, al menos desde una didáctica compatible con los problemas del actual conocimiento social.	Tipos de contenidos	Espacio concebido	
			Sistema de acciones	Pese a las características intrínsecas de las ciencias sociales señaladas en el documento, siempre está presente la pregunta acerca de ¿qué enseñar?, lo que sugiere tanto una intencionalidad política en la construcción de lineamientos como una expectativa funcional del profesorado relacionado.
4.2.3.2 Pautas de secuencia en los ámbitos conceptuales y contenidos para el área de Ciencias Sociales	En primera instancia, se seleccionaron cinco grandes referentes: Nivel Cognitivo, Vivencias o Experiencias, Manejo de Conceptos, Perspectiva Temporal y Tiempo Histórico, que permanecen durante todo el proceso educativo. En torno a ellos, se estableció la secuencia conceptual del área, y se indica de forma aproximativa, de donde se parte y a donde se espera llegar.		Sistema de acciones. Espacio concebido	

Los cinco referentes dominantes establecidos para la secuencia conceptual en el área, se pueden concretar así:

- En el literal A, domina la secuencia en función de la complejidad que parte de actividades especialmente descriptivas pasando a reflexiones y comprensiones de mayor nivel, tratando de manejar en la educación Media explicaciones complejas y analíticas.
- En el literal B, se refiere a las vivencias, prima la secuencia que parte de lo ya conocido para abordar lo desconocido; en la Básica Primaria inicia desde sus experiencias más cercanas para ampliar su visión sobre otros (Básica Secundaria y Media), lo que implica una ordenación temática en la que unos contenidos pueden ser requisito para comprender los posteriores.
- En el literal C, predomina una secuencia integrada. Se parte de los preconceptos en todos los niveles y a medida que se desarrolla el proceso educativo la integración es mayor. En esta dinámica, los métodos y procedimientos propios de cada disciplina se respetan a pesar de la articulación o integración en el ámbito conceptual.
- En el referente perspectiva temporal, pre-domina la secuencia: pasado-presente-futuro. Esta secuencia es ideal desarrollarla a partir de la realidad contextual, y aunque en la gráfica se señala un énfasis específico para la educación Básica o en la Media, no es estricto; la división se hizo, por la dificultad constante que encuentran las y los estudiantes para comprender los hechos ocurridos en tiempos y espacio lejanos. Es importante fortalecer la tensión entre pasado-presente-futuro en un sentido dialéctico para construir una conciencia histórica en los educandos (literal D).
- En cuanto al tiempo histórico, los fenómenos se estudian con un predominio diacrónico, donde las y los niños parten de secuencias sincrónicas, hasta llegar a manejar los acontecimientos sociales en un sentido diacrónico que es más complejo (literal E).

Toda la estructura curricular maneja una secuencia en espiral, de modo que los contenidos aparecen recurrentemente a lo largo de la etapa analizados desde diferentes perspectivas, grado de profundidad y distinto planteamiento disciplinar.

Sistema de acciones

4.2.4 Hacia un desarrollo por competencias

4.2.4.1 Los planteamientos c Es igualmente claro el objeto de tal tipo de evaluación: establecer “las competencias de los estudiantes en contextos disciplinares e interdisciplinares...entendiendo competencias como un saber hacer en contexto... circunscritas a las acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo que el estudiante pone en juego en cada uno de los contextos disciplinares, que hacen referencia al conjunto móvil de conceptos, teorías, historia epistemológica, ámbitos y ejes articuladores, reglas de acción y procedimientos específicos que corresponden a un área determinada”³¹.
La propuesta evaluativa para el área de Ciencias Sociales critica el excesivo énfasis en temas, y el poco acercamiento de los programas a la cotidianidad de la escuela; invita a “privilegiar el análisis y la crítica de los conocimientos y fenómenos sociales reconociendo e involucrando la complejidad social y cultural”³².
Además, concibe las Ciencias Sociales “como ciencias de la comprensión cuyo carácter hermenéutico constituye la base de la investigación de las relaciones establecidas por el hombre en su situación histórica, y de las construcciones teóricas elaboradas en torno a ellas... son pues ciencias de la discusión ya que la interpretación que realizan sobre los contextos sociales, a partir de diversas interacciones, se desarrolla a través de la confrontación argumentada de los saberes, de los contextos específicos y, en general, de los diversos sentidos que circulan en la vida social. Este diálogo supone un proceso argumentativo que permite al hombre participar en la construcción de la sociedad... en este proceso de significación y construcción de sentido mediado por la relación intersubjetiva, cada actor social pone en juego sus competencias”³³

El paso a las competencias

Sistema de acciones

4.2.4.2 El problema de las competencias

La cuestión de fondo es ¿cómo se pasa del saber social (prejuicios, preconceptos, deseos, intenciones, intereses, creencias, cosmovisiones), al saber disciplinar de las Ciencias Sociales, y más exactamente a las competencias sociales en el contexto escolar? Competencias sociales que se aplican constantemente tanto en el ámbito disciplinar (en la escuela) como en la cotidianidad.

Sistema de acciones

De fondo aquí la pregunta es si la educación en ciencias sociales debe pr

Sistema de acciones

Además esto sugiere un problema frente al planteamiento reciente del PC

Los primeros indicios de competencia social, surgen con Thorndike que habló de inteligencia social (separada de los objetos físicos y concretos) definida “como la capacidad de comprender y manejar a las personas”; luego los aportes de Guilford cuando ampliaron el concepto de “inteligencia social” al de “contenidos comportamentales” donde ingresan los sentimientos, móviles, pensamientos, intenciones, que puedan afectar la conducta social del individuo.
Posteriormente, aparecen los estudios derivados de las escuelas piagetianas, que enfatizaron que el conocimiento social es en parte genético y en parte elaborado; los aportes realizados por las escuelas vigotskianas sostienen que en el desarrollo de la inteligencia social, la parte fundamental es el trabajo de socialización entre pares que se da en las interacciones humanas con el apoyo del profesor.
Todas estas revisiones permiten visualizar que el concepto de conocimiento competente a nivel social no es aún tan claro, no sólo porque no puede ubicarse simplemente en un tipo de habilidad especial de los sujetos, sino y sobre todo, debido a las desigualdades que experimentan las personas para contar con las experiencias y recursos necesarios para el desarrollo de sus posibilidades latentes³⁶.

4.2.4.3 La postura de los line

Partiendo de lo anteriormente analizado, los presentes lineamientos plantean que la necesidad de desarrollar competencias curriculares supone, más que entrar a la problemática teórica planteada o en los procesos evaluativos propuestos, es ubicarse en el horizonte de los cambios socioculturales que requiere el país y en la formación de seres humanos que se precisan para su viabilización.

Para estos lineamientos las competencias se sitúan en la tensión dialéctica entre una nueva visión de sociedad, economía y cultura, y una perspectiva ética-política que priorice el respeto por la vida humana, el cuidado del ambiente y la participación ciudadana democrática. Dialéctica que debe asumirse desde un análisis crítico, que permita un diálogo (en la globalización contemporánea) y afronte la

necesidad de desarrollo, sin ignorar las características y contextos del país; desde una opción cultural (partiendo de nuestra pluriétnicidad) que posibilite la práctica de valores básicos (solidaridad, justicia, honestidad, creatividad, creencias) y un continuo aprender comprensivo-reflexivo. Las competencias, deben procurar un actuar ético, eficaz y personalmente significativo, sobre aspectos de la realidad social, natural, cultural e individual. Es probable que esta caracterización se salga de la que usualmente se maneja –un saber hacer en contexto – pero con ella se quiere resaltar los siguientes aspectos:

- No es sólo la escuela sino toda la sociedad la que es educadora o deseducadora.
- Lo educativo no se agota en la institución escolar; es una tarea de toda la vida que exige una acción política multisectorial.
- Se requiere una asimilación continua (hábito) que involucre la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.
- Las competencias, en sentido pleno, implican siempre un saber “qué” (significados -conceptos), un saber “cómo” (procedimientos-estrategias), un saber “por qué” (valores -sentidos) y un saber “para qué” (intereses-opciones-creencias).

- Competencias Cognitivas: están referidas al manejo conceptual y sus aplicaciones en ámbitos y contextos particulares. Dichas aplicaciones se concretan en el contexto social -cultural, y los ámbitos se enmarcan en torno del conocimiento disciplinar. Por tanto, estas competencias son necesarias tanto en el ámbito académico como en el cotidiano para buscar alternativas y resolver problemas.
- Competencias procedimentales: referidas al manejo de técnicas, procesos y estrategias operativas, para buscar, seleccionar, organizar y utilizar información significativa, codificarla y decodificarla. Competencias necesarias para afrontar de manera eficiente la resolución de problemas en diferentes contextos y perspectivas.
- Competencias interpersonales (o socializadoras) : entendidas como la actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros, y ponerse en el lugar de esos otros, percibiendo y tolerando sus estados de ánimo, emociones, reacciones, etc., –capacidad de descentración–. Todo ello para crear una atmósfera social posibilitante para todas y todos los involucrados en un contexto. Competencias que son vitales para los seres que nos creamos y desarrollamos en sociedad.
- Competencias intrapersonales (o valorativas): entendidas como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar sus propios sentimientos y emociones.

4.2.5 Una estructura abierta, flexible, integrada y en espiral

Flexible, tanto porque un problema o pregunta puede ser estudiado en forma sincrónica o diacrónica en distintos espacios y sociedades, cuanto porque puede afrontarse desde distintas perspectivas disciplinares identificando y contrastando las relaciones que se producen entre ellas. Abierta, porque permite el análisis y la reflexión seria sobre los problemas críticos que afectan a la humanidad y a la población colombiana; abierta a la reflexión sobre los desafíos que debe afrontar el país y los educandos (como ciudadanos copartícipes de una sociedad nacional y si se quiere, incluso global) en un futuro próximo; abierta porque posibilita el ingreso de temáticas actuales de interés para estudiantes y docentes y desde las cuales se generan, hacia el pasado, el presente o el futuro, preguntas que obliguen a replantearse los supuestos que individual o socialmente se manejan como connaturales. Integrada, no en el sentido de una integración de las disciplinas científicas que redunde en las áreas curriculares (matemáticas, inglés, sociales, español, etc.), sino de una integración disciplinar intra-área, trabajando con problemas que integren historia, geografía, cívica, economía, sociología, antropología, etc.; problemas en los cuales se integren las distintas versiones de las Ciencias Sociales y humanas⁴¹.

Abordaje del problema de las competencias Sistema de acciones

Sistema de acciones. Pedagogía

Sistema de acciones. Pedagogía. Espacio concebido El enfoque crítico de estos lineamientos aporta a una crítica del espacio concebido tradicional de la escuela.

Sistema de acciones

Sistema de acciones Se permite vincular procesos locales y de la actualidad de los estudiante:

Otra ventaja sustancial de la integración es que permite trabajar más sobre procesos que sobre contenidos, especialmente en los grados de la básica primaria. Sin embargo, al igual de lo que se señaló en el aparte de las preguntas problematizadoras (4.2.2), muchas propuestas curriculares integradas de manera equívoca han privilegiado los procesos en detrimento de los contenidos (lo que los expertos llaman "psicologización del currículo").

Al respecto Jurjo Torres nos dice: "tales modelos educativos sólo están obsesionados en comprobar si las y los niños adquieren o no, por ejemplo, la conservación, el desarrollo de la noción de número, la capacidad de abstracción, etc., descuidando sin embargo, los contenidos culturales a través de los cuales se desarrolla tal crecimiento. Lo importante para ellos son los procesos y no los contenidos. Por tanto, este modelo sigue manteniendo una concepción ahistórica y asocial de la infancia, cuya consecuencia lógica es el desarrollo de una perspectiva política propicia a posturas conservadoras"⁴⁵.

Sistema de acciones

En este apartado queda clara la crítica a las competencias llevadas al ext

Sistema de acciones

Lo local había sido trabajado como una etapa de acercamiento, pero no como algo a lo que se pudiera acceder en cualquier momento del proceso, como plantea el lineamiento al referirse a la forma de espiral.

n Espiral, desde hace casi 30 años ha sido usual que el área de Ciencias Sociales, se trabaje en el aula, de acuerdo con los niveles de relación o proximidad a la experiencia inmediata del alumno: familia, escuela, comunidad cercana, municipio, departamento, región, país, continente, el mundo.

Sin embargo, estudios realizados por el MEN y la experiencia de otros países que habían elaborado propuestas similares ⁴⁶, mostraron que seguir esa secuencia de forma rígida y lineal por grados, generaba desmotivación y desinterés en las y los estudiantes. Por ello, a partir de la reforma del 84 empezó a priorizarse el estudio de los procesos socioculturales en distintos niveles de complejidad, como totalidades ubicadas en distintos tiempos, espacios y contextos, y como sistemas con una estructura sociocultural conformada por diversos tipos de relaciones, poderes y saberes, los cuales muchas veces están en conflicto.

Esta orientación curricular retoma muchas de las experiencias realizadas en el país, encauzando el abordaje del área de Ciencias Sociales en dos sentidos: el primero, enfatiza la prioridad de lo sociocultural como aglutinante de las diversas disciplinas; el segundo toma en forma recurrente (o en espiral), la problemática social que plantean los ejes, para observar, reflexionar e interactuar desde diversas preguntas y perspectivas disciplinares en los distintos grados.

Por tanto, más que estudiar la "proximidad" de las vivencias de las y los estudiantes, estos lineamientos plantean el acercamiento a la comprensión de los fenómenos sociales, partiendo en la Básica Primaria de relatos o narraciones fundamentales, para ir acercándose progresivamente hacia la estructuración de un pensamiento formal, con un manejo más interiorizado y significativo de los ámbitos conceptuales, los cuales se trabajan en cada grado de la Básica Secundaria y Media, teniendo en cuenta la evolución sociocognitiva de los estudiantes.

Sistema de acciones

Relevancia pedagógica del estudio del entorno

A partir de un enfoque curricular flexible, abierto, integrado y en espiral del área de Sociales, la escuela puede abandonar la visión fragmentada del conocimiento que hasta ahora ha proporcionado, y abrirse a interpretaciones holísticas e interdisciplinares acordes con los planteamientos del mundo actual; se hace, entonces, realidad –y no una eterna utopía– la posibilidad de estudiar y reflexionar sobre los temas que interesan a las y los jóvenes, permitiendo una mayor significatividad en el conocimiento y adentrándonos en la problemática mundial, nacional y local actual, que casi nunca es cubierta en el quehacer pedagógico.

Es importante recordar –como ya se había dicho en otros capítulos– que para lograr aprendizajes significativos y pertinentes, los expertos en estructura curricular sostienen que es necesario que las estrategias y los contenidos de los proyectos curriculares tengan en cuenta los intereses de las y los estudiantes, sin olvidar el contexto histórico y cultural específico en el que ellos y ellas se desenvuelven⁴⁷.

4.3 Fundamentación
didáctica de la orientación
curricular para el área de
Ciencias Sociales

“En efecto, el problema de cómo enseñar no puede obviar los aspectos conceptuales y metodológicos de una disciplina (aspectos epistemológicos) ni las formas particulares como esos conceptos se construyen en los individuos (aspectos psicológicos), así como las características de quien enseña, esto es de los profesores. De esta forma, una metodología de carácter transmisivo, basada en la comunicación unidireccional de conocimientos del profesor a los alumnos, difícilmente puede garantizar el equilibrio y coherencia de este circuito. Así mismo, las denominadas metodologías ‘activas’ en donde los aprendizajes se producen gracias a la realización de múltiples actividades por parte de los alumnos, sin necesidad de una contextualización conceptual por parte del profesor, ha mostrado que el alumno no percibe unidad y coherencia sino actividades diversas e inconexas sin un horizonte conceptual claro”48.

Teniendo en cuenta estos puntos y pensando en el desarrollo de las competencias (cognitiva, procedimental, intrapersonal e interpersonal), las cuales deben ayudar a consolidar el área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, trabajar con un enfoque proclámico apoyado en ámbitos conceptuales fundamentales de las disciplinas sociales es una excelente herramienta didáctica para ser llevada al aula.

El manejo de los problemas –donde se trabajan los ámbitos conceptuales– propicia que las estrategias y procedimientos empleados por las y los profesores en las clases sirvan de puentes o redes conectivas entre los conceptos fundamentales de las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales y los procesos, nociones y representaciones específicas o propias del dominio cognitivo social. Hay varias metodologías desde donde se puede promover una educación por competencias; se escogió el enfoque problematizador – o de preguntas problematizadoras– por la riqueza y dinámica que el ofrece en la parte educativa.

Como dice Freire: “Las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizajes en este continuo trasegar que es la vida”; “con la pregunta nace también la curiosidad, y con la curiosidad se incentiva la creatividad. Con la educación tradicional, se castra la curiosidad, se estrecha la imaginación y se hipertrofia los sentidos”49.

Usualmente se ha trabajado desde el predominio de las respuestas en la educación y no desde la pregunta que promueve la generación de nuevos conocimientos, llevando esto a tener un aula donde no se pregunta qué, por qué, para qué, cómo... preguntas que trascienden toda forma de conocimiento dogmático que se imparta en las instituciones educativas.

Trabajo desde la pregunta Sistema de acciones

5. Implementación de los
lineamientos curriculares
para el área de Ciencias
Sociales

Co investigación Sistema de acciones

5.1 Implicaciones y
exigencias de la
implementación

s consciente también, de que una alternativa como esta, necesita una escuela coinvestigadora; donde no se llegue al aula con todas las preguntas ya resueltas, sino que por el contrario, ese espacio sea el lugar adecuado para reflexionar, discutir, consensuar, disentir, generar nuevas preguntas y tentativas de soluciones.

Un salón de clase que incite a la búsqueda de nuevas informaciones y visiones, que modifique los preconceptos que se manejan –si es necesario –, por parte de estudiantes y docentes; en conclusión, un aula que enseñe que la experiencia educativa y la misma vida, es un continuo “aprender a aprehender

Reconocimiento de
necesidad de cambio de las
prácticas educativas frente a
prácticas investigativas Sistema de acciones

Se habla de “incertidumbre” porque maestras o maestros no saben exactamente y con claridad a dónde los llevará la resolución de los problemas planteados –construcción y reconstrucción de conocimiento que se genera en el salón de clase–; y “guiada” en el sentido en que ellas o ellos son los tutores u orientadores del proceso de enseñanza, en cuanto tienen una formación académica disciplinar mayor que sus estudiantes, pueden señalar rutas que conduzcan a aprendizajes significativos.

El Ministerio reconoce que asumir profesionalmente una labor de investigación, búsqueda y actualización implica tiempo y dedicación para las y los docentes del país, y que por tanto, muchas prácticas educativas actuales deben cambiar.

5.2 La malla curricular (un ejemplo de implementación)	Se denomina malla curricular a toda la estructura donde se organiza el ejemplo de cómo podría implementarse la enseñanza del área de Ciencias Sociales para la Educación Básica y Media, a partir de un enfoque problematizador; organización base que se da a manera de ejemplo, ya que puede y debe ser adecuada al contexto donde se desarrolle. La alegoría de "malla" se hace porque al diseñarse la organización de problemas, ámbitos conceptuales e incluso los contenidos posibles que se manejarían en un aula de clase, fueron pensados, tejidos y estructurados con una trama tanto vertical como horizontal. Las y los docentes del país, encontrarán que si se hace una mirada por grado (horizontal) muchos de los ejes se enlazan dando unidad conceptual al año escolar, y facilitando, al pasar de un eje a otro, retomar o complementar conceptos básicos de las Ciencias Sociales. Al ser una estructura curricular flexible, no hay ninguna secuencia u orden obligatorio entre los ejes, siendo posible iniciar por cualquiera y luego cambiar a otro, de acuerdo a lo que la o el profesor considere más adecuado o pertinente para su trabajo escolar; el orden en la malla corresponde a un mero acto organizativo. La unidad en la malla también se puede notar al observar los ejes en sentido vertical, a medida que se avanza de la básica primaria a la educación secundaria y media, se van tomando más complejos (forma espiral), respetando el nivel cognitivo de las y los estudiantes. Los problemas y los ámbitos conceptuales pueden volverse a retomar en distintos grados, diferenciándose por los contextos, la profundidad y el análisis que se haga de ellos.	Enfoque problematizador de la malla	Sistema de acciones	¿Puede haber un enfoque placentero o de goce, en relación con el espacio?
5.3 Los ejes generadores	• Los desequilibrios entre explotación de recursos naturales y satisfacción de necesidades humanas básicas. • Las posibilidades y límites de un ejercicio democrático más participativo y de mayor eficacia. • La funcionalidad de la convivencia en las sociedades multiculturales. • Las desigualdades socioeconómicas y la urgencia por superarlas. • Poder, conflicto y cambio social; el poder y los cambios que promueven los medios de comunicación. • La identidad cultural: las identidades individuales y colectivas y sus interacciones en los procesos de globalización. • La marginación creciente de un número cada vez mayor de seres humanos, privados de la posibilidad de un modo de vida digno (salud, educación, empleo...). • Los problemas generados por la globalización y el nuevo orden mundial. • El papel de la ciencia y la tecnología en las sociedades actuales. 1. Incluyen referentes cronológicos: pasado/presente, presente/pasado, presente/ futuro. Predomina una secuencia temporal pasado -presente-futuro. 2. Establecen escalas espaciales: cercano/lejano, lejano/pasado. 3. Generalizan o particularizan de acuerdo a la temática estudiada: van del todo a la parte y de la particularidad a la generalidad (todo/parte, particular/general). 4. Establecen procedimientos de aproximación al conocimiento como: deductivo/inductivo, inductivo/deductivo. 5. Se complejizan de acuerdo al desarrollo cognitivo: abstracto/concreto, concreto/abstracto; descripción/explicación/valoración. Domina la secuencia en función de la complejidad que parte de lo concreto y de lo descriptivo para llegar a lo abstracto y lo explicativo/valorativo. 6. Parten del conocimiento previo: conocido/desconocido, desconocido/conocido. Prima la secuencia que parte de lo ya conocido para abordar lo desconocido. 7. Integran varias disciplinas: disciplinar/transdisciplinar. Predomina la secuencia que arranca de contenidos integrados o difusamente disciplinares, para ir progresivamente haciéndose más integral en el ámbito conceptual. 8. Permiten la recurrencia conceptual en diferentes niveles de profundidad: espiral/lineal, lineal/espiral. Secuencia en espiral, de modo que los contenidos aparecen recurrentemente a lo largo del proceso educativo con diferentes planteamientos, grado de profundidad y distinto tratamiento disciplinar	Problemas actuales	Espacio concebido	
5.4 Los ejes y su fundamentación	1. La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana. 2. Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz. 3. Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra. 4. La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana. 5. Nuestro Planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita. 6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos. 7. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación). 8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.		Secuencia lógica de primero a undécimo	Sistema de acciones

		Sistema de acciones. Multiterritorialidad subalterna.	Se pasa de la noción de dar cabida a la de un proyecto abierto.
5.4.1 La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana	Desde el punto de vista educativo, la obligación de dar cabida en la escolarización a minorías sociales, étnicas y culturales, plantea por una parte el problema de la educación multicultural y por otra, el más amplio y significativo, de la capacidad de la educación para acoger la diversidad. Ambos problemas abren una pregunta básica "¿hasta qué punto puede hacerlo la escuela sin modificar los patrones culturales que tienden a la homogeneización y a la normalización?".⁵ Profundizando en la cuestión nos damos cuenta que debemos reenfocar el asunto, planteando que la mentalidad, la estructura y el currículo escolar hay que elaborarlos y desarrollarlos no sólo para una minoría cultural, sino para hacer de la escuela un proyecto abierto en el cual quepa una cultura que sea un espacio de diálogo y de comunicación entre colectivos sociales diversos. Podemos vernos así, en la perspectiva de una evolución que cuyo final desconocemos sabiéndonos enraizados en un pasado, viviendo en un presente que tenemos que modificar y buscando crear mejores futuros. En definitiva nuestra especie es la única que se caracteriza por intentar prever el futuro: somos futurizos (prospectiva).⁶ El hombre nace como posibilidad pero debe hacerse como sujeto irrepetible y único, necesita crearse como ciudadana y ciudadano, es decir como persona que "se atreve a pensar por sí misma" en solidaridad con otros sujetos, actuar respetando las reglas que fundamentan el juego democrático, y asumiendo los valores éticos que justifican las finalidades de la identidad humana y del país.⁷	Espacio concebido	
5.4.2 Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz		Sistema de acciones	
5.4.3 Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra	La acción individual del sujeto, sólo se puede explicar en un contexto social, pero tal contexto sólo puede comprenderse a través de la conciencia y el comportamiento de los individuos. Una problemática del mundo moderno ha sido centrar el ser humano en su condición individual de propietario, productor o consumidor, convirtiéndolo así en un sujeto abstracto de derechos y deberes, que ignoraba el ser persona concreta. La declaración Universal de los Derechos Humanos es una clara experiencia de concertación de unos mínimos acuerdos, que le han permitido a la humanidad contar con un código de ética que le permita poner freno a los abusos contra la dignidad humana, y detener las guerras nacionales y mundiales que han sembrado dolor y muerte en la vida de los seres humanos. Educación en la comprensión y valoración del ambiente y en la importancia de conservar nuestros recursos naturales, no es solamente una cuestión de tomar opciones pedagógicas, es más bien un acto de compromiso y responsabilidad de la escuela con la permanencia de nuestra cultura y la vida en la tierra. La educación y las Ciencias Sociales deben coadyuvar a adquirir la conciencia de nuestros límites como seres dependientes del ambiente, no contemplando solamente las dimensiones físicas y biológicas de él, sino introduciendo activamente los aspectos económicos y socioculturales.¹⁰ La humanidad se ve enfrentada al reto de replantear los "modelos de desarrollo" basados exclusivamente en la idea de progreso, debido a que han ocasionado profundos deterioros que comprometen el futuro ambiental del planeta. Es necesario que la humanidad innove modelos de desarrollo económico que no comprometan el bienestar de las generaciones futuras.¹¹	Espacio concebido	En la concepción nacional del espacio subyace, en la educación, el discurso absolutista de la educación como derecho para el ciudadano nacional, en formación para ser parte de los nichos de trabajo corporativo.
5.4.4 La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana		Sistema de acciones	Incapacidad de salir del discurso del modelo de desarrollo. Subsiste una perspectiva poco crítica frente al sistema colonial y las racionalidades impuestas a partir de la hegemonía epistemológica económica.
5.4.5 Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita	La tradicional concepción de que el hombre es el dueño del planeta se ha venido modificando desde diversas perspectivas científicas para casi llegar a lo opuesto: el hombre es el gran peligro para el planeta.	Espacio concebido	Falso dilema entre dueño y peligro.
	Además, debe evitar los peligros de sobreexplotación de los recursos que parece ser la causa fundamental del creciente aumento de las catástrofes naturales que estamos padeciendo (inundaciones, sequías, cambios climáticos, derrumbes, hambrunas); igualmente, debemos limitar el tipo de consumismo que estamos implementando, si los países empobrecidos captaran simplemente la mitad de recursos –agua, energía, alimentos, tecnología, etc.– que consumen los países ricos en los actuales momentos, el sistema tierra colapsaría. ¹³	Sistema de acciones	Discurso de moderación como supuesta salida a la crisis

5.4.6 Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos	La Cultura supone una creación negociada entorno de los valores y reglas del juego que van a ser consideradas como prioritarias y que van a comprometer a todas y todos, y a cada una y uno de las y los ciudadanos en un tipo de solidaridad que, sin ignorar los intereses particulares, los trasciende.	Sistema de acciones. Espacio concebido.	Delimita el aula y el afuera, omitiendo el territorio, el entorno o el contexto como parte de la relación con el conflicto. Las críticas no se plantean como juicios al documento, enmarcado en un proceso histórico concreto, sino como observaciones desde la visita posterior, pasadas con los insumos posteriores en el diálogo de las ciencias sociales en general.
	En esa creación, los conflictos son una parte necesaria tanto para continuar creando, como para empezar a destruir. Por ello, las crisis en las culturas deben ser vistas como posibilidades y riesgos, las cuales manejadas a través de negociaciones posibilitan acuerdos y aúnan voluntades en torno de ideales superadores del conflicto inicial.		
	La educación por tanto debe asumir, como una de sus tareas formadoras, la preparación en el afrontamiento de conflictos y en el manejo de negociaciones, tanto en ámbito del aula como en el ámbito de las organizaciones, a través de los mecanismos de participación estudiantil previstos por la ley. ¹⁶		
5.4.7 Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación)	Sólo desde este logro educativo –formar ciudadanos capaces de pensar y argumentar por sí mismos –, podrán las sociedades poner los medios de comunicación al servicio de una sociedad multicultural.	Sistema de acciones. Pedagogía	
5.4.8 Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios	Por ello las organizaciones políticas y sociales creadas por la humanidad: Estado, partidos políticos, organismos de control, sindicatos, asociaciones (profesionales, cívicas, educativas, culturales, artísticas, de género, juveniles, infantiles), movimientos sociales y diversidad de organizaciones internacionales, deberán ser evaluadas y replanteadas –si es necesario – en función de un objetivo fundamental: la dignidad humana.	Sistema de acciones. Espacio concebido	Visión antropocéntrica.
5.5. Problematicar para alcanzar valores cívicos, procurando un país mejor en medio del conflicto.	Dada la situación del país, es apremiante afrontar que la educación debe tener sentidos y significados sociales: es decir, debe hacer posible la existencia de una auténtica y operante sociedad civil que asuma sus responsabilidades, inspirada en una ética y unos	Llamado a la acción de la sociedad civil	Sistema de acciones
			Sistema de acciones. Pedagogía. Espacio concebido
	Colombia necesita personas que, en cambio de negar la vida y la diferencia, creen gozosamente alternativas de coexistencia; que en cambio de competir excluyentemente, se solidaricen incluyendo; que más que instruirse para poseer, se formen para ser y crecer personal y colectivamente; que más que buscar ideologías seguras, afronten la incertidumbre de la pregunta crítica; que en cambio de buscar exclusivamente la autonomía individual, asuman la moral de la responsabilidad cívica para con sus conciudadanos. Por ello, el MEN plantea, explícitamente, que estos lineamientos están dirigidos a lograr un desempeño competente y con calidad; entendido como la búsqueda y el compromiso colectivo de los actores educativos, mediante la posibilidad de hallar alternativas que hagan viable, en distintos niveles, una sociedad mejor, más equitativa, solidaria y crítica, comprometida cívicamente –en una forma dialógica y respetuosa de la vida y las diferencias– con el bien público. El Ministerio sabe que no hay un modelo único para alcanzar un saber competente, sino que, sea cual sea la implementación pedagógica y didáctica que adopte cada institución, debe prioritariamente propiciar y desarrollar aprendizajes para un desempeño social con calidad.		

➤ En la didáctica, en torno a la transposición didáctica del contenido científico, pues con este planteamiento de competencias sociales no quedaría muy clara su necesidad o su forma de plantearlo.

REFERENCIA CONCEPTUAL	Cuenta de CITA
Disposición para otras formas de habitar el espacio	1
Dominación funcional	7
Dominación funcional; Sistema de acciones	1
Espacio concebido	6
Espacio concebido. Función simbólica o apropiación cultural.	1
Espacio imaginado	1
Función simbólica o apropiación cultural y Dominación funcional	1
Función simbólica o apropiación cultural.	1
Función simbólica o apropiación cultural. Espacio concebido.	1
Multiterritorialidad subalterna	6
Sistema de acciones	65
Sistema de acciones - Político normativoSistema de objetos	1
Sistema de acciones.	1
Sistema de acciones. Didáctica	14
Sistema de acciones. Dominación funcional	1
Sistema de acciones. Educación	1
Sistema de acciones. Espacio concebido	5
Sistema de acciones. Espacio concebido.	2
Sistema de acciones. Espacio vivido.	1
Sistema de acciones. Función expresiva del territorio.	2
Sistema de acciones. Multiterritorialidad subalterna.	1
Sistema de acciones. Pedagogía	4
Sistema de acciones. Pedagogía.	11
Sistema de acciones. Pedagogía. Espacio concebido	2
(en blanco)	3
Total general	140

REFERENCIA CONCEPTUAL	Cuenta de CITA
Sistema de acciones	65
Sistema de acciones. Didáctica	14
Sistema de acciones. Pedagogía.	11
Dominación funcional	7
Espacio concebido	6
Multiterritorialidad subalterna	6
Sistema de acciones. Espacio concebido	5
Sistema de acciones. Pedagogía	4
(en blanco)	3
Sistema de acciones. Pedagogía. Espacio concebido	2
Sistema de acciones. Espacio concebido.	2
Sistema de acciones. Función expresiva del territorio.	2
Función simbólica o apropiación cultural. Espacio concebido.	1
Espacio concebido. Función simbólica o apropiación cultural.	1
Función simbólica o apropiación cultural y Dominación funcional	1
Sistema de acciones. Espacio vivido.	1
Disposición para otras formas de habitar el espacio	1
Sistema de acciones. Multiterritorialidad subalterna.	1
Espacio imaginado	1
Función simbólica o apropiación cultural.	1
Sistema de acciones. Dominación funcional	1
Dominación funcional; Sistema de acciones	1
Sistema de acciones. Educación	1
Sistema de acciones - Político normativoSistema de objetos	1
Sistema de acciones.	1
Total general	140

PALABRA CLAVE	Cuenta de CITA
Total general	140
(en blanco)	51
Fines de la educación	10
Condiciones de permanencia en la profesión	6
Relación colegio - entorno	5
Retos de las ciencias sociales frente a los problemas emergentes y frente a la necesidad de desarrollo	4
Condiciones de ingreso de la profesión	3
Gobierno escolar y acciones comunitarias	3
Heterogeneidad y diversidad organizativa	3
Interdisciplinariedad	3
Funciones de la presidencia sobre la educación	2
Funciones del Congreso sobre la educación	2
Abordaje del problema de las competencias	1
Acordes con la ley	1
Ambigüedad de las ciencias sociales	1
Aparece la perspectiva de ciudad educadora	1
Calidad	1
Caracterización de los principales objetivos de la enseñanza de ciencias sociales hasta 2002	1
Centros de interés	1
Co investigación	1
Conceptos y metodologías	1
Condiciones de ingreso de la profesión - Nivel básico secundario	1
Congreso Pedagógico de 1987	1
Control social de calidad	1
Criterios de los conceptos	1
Cuestionamiento frente al Estado como vía de acción	1
Currículo	1
De centros de interés a ejes generadores	1
Diversas aproximaciones al concepto de contenido	1
El paso a las competencias	1
Enfoque problematizador de la malla	1
Fundamentos del replanteamiento curricular	1
Importancia del lugar de producción del conocimiento y de su intencionalidad	1
La actualidad problematizada en diferentes escalas y temporalidades permite desbordar la espacialidad	1
La ley estatutaria como mecanismo de regulación de la educación	1
Le lectura sobre las ciencias sociales llega hasta las posturas decoloniales.	1
Lectura de la ley 115 de 1994	1
Llamado a la acción de la sociedad civil	1
Lo curricular	1
Marco general de funciones de los docentes y trabajadores de los colegios	1
Necesidad de reconocer los intereses de los estudiantes	1
Otros problemas y otras fuentes	1
Prevalencia de los derechos de los niños	1
Problemas actuales	1
Profesión docente	1
Propósito pedagógico	1
Propuesta alternativa para abordar el entorno	1
Reconocimiento de necesidad de cambio de las prácticas educativas frente a prácticas investigativas	1
Relación con la ética	1
Responsabilidad y reflexividad social	1

Se impulsa la transformación de la promulgación temática a la promulgación analítica y de sentido sc	1
Secuencia lógica de primero a undécimo	1
Sobre la epistemología de las ciencias sociales	1
Sobre las acciones en los colegios	1
Tensiones propias sobre qué enseñar	1
Tipos de contenidos	1
Trabajo desde la pregunta	1
Transdisciplinariedad	1
Transdisciplinariedad situada.	1
Transformación política concebida relacionada con la transformacción pedagógica	1