



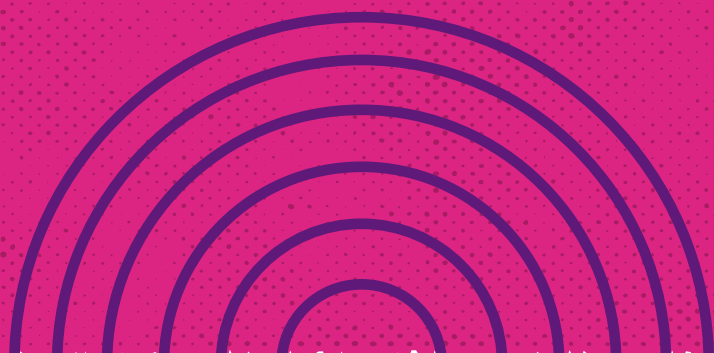
Educación



Con
Dignidad,
¡CUMPLIMOS!

Lineamientos Curriculares De Ciencias Sociales Para La Educación Inicial, Básica y Media

Actualización para la
transformación curricular



Lineamientos Curriculares De Ciencias Sociales Para La Educación Inicial, Básica y Media

Actualización para la
transformación curricular

**Lineamientos Curriculares De Ciencias Sociales
Para La Educación Inicial, Básica y Media.
Actualización para la transformación curricular**

Presidente de la República

Gustavo Francisco Petro Urrego

Ministro de Educación Nacional

José Daniel Rojas Medellín

**Viceministra (E) de Educación Preescolar, Básica
y Media**

Lucy Maritza Molina Acosta

**Directora de Calidad para la Educación
Preescolar, Básica y Media**

Solman Yamile Díaz Ossa

Subdirectora de Referentes y Evaluación Educativa

Olga Lucía Zárate Mantilla

Coordinador Gestión Pedagógica y Curricular

Juan Camilo Caro Daza

**Equipo técnico de la Subdirección de Referentes
y Evaluación Educativa del Ministerio de
Educación Nacional**

Andrea Vera Diettes

Diana Álvarez Montaña

Edwin Alexander Duque Oliva

Juan Camilo Caro Daza

Liliana Trujillo Ayerbe

Olga Bejarano Bejarano

Olga Lucía Zárate Mantilla

Natalia Hernández Melo

Ángela Piedad Arias

Equipo académico de la Universidad de Antioquia

Wilson Bolívar Buriticá

Coordinador general del proyecto – Actualización
de los lineamientos de ciencias sociales

Marta Lorena Salinas Salazar

Coordinadora pedagógica – Evaluación

Jorge Isaac Ramírez Acosta

Coordinador pedagógico – Actualización de los
lineamientos de ciencias sociales

Dora Inés Chaverra Fernández

Coordinadora pedagógica – Lineamientos
formación integral

Gerzon Yair Calle Álvarez

Lineamientos formación integral

Hilda Mar Rodríguez Gómez

Lineamientos formación integral

Christian Fernney Giraldo Macías

Lineamientos Formación ciudadana y desarrollo
socioemocional

Diego Armando Jaramillo Ocampo

Lineamientos Formación ciudadana y desarrollo
socioemocional

Jaime Alberto Pérez Díaz

Lineamientos Formación ciudadana y desarrollo
socioemocional

Verónica Valderrama Gómez

Lineamientos Formación ciudadana y desarrollo
socioemocional

César Augusto Lenis Ballesteros

Actualización de los lineamientos de ciencias
sociales

Melisa Giraldo González

Actualización de los lineamientos de ciencias
sociales

**Equipo de sistematización Universidad de
Antioquia**

Carolina Hernández Álvarez

Edison Gabriel Brand Monsalve

Jhonathan David Pazmiño Arteaga

Mariana Palacio Chavarro

Néstor Daniel Vargas Córdoba

Sandra Robayo Noreña

Corrección de texto

Juan Fernando Saldarriaga Restrepo, Mg.

Equipo de diseño y diagramación

Tatiana Balvin

Primera versión: febrero de 2026

Este documento se elaboró en el marco
del Convenio Interadministrativo CIN°CO1.
PCCNTR.8199843, suscrito entre la Universidad de
Antioquia y el Ministerio de Educación Nacional.

Agradecimientos al equipo del viceministerio
de Educación Preescolar, Básica y Media por sus
aportes a la actualización de estos lineamientos,
así como a los maestros y maestras, entidades
y grupos académicos del país que realizaron sus
aportes a través de las distintas mesas territoriales
y grupos de trabajo.

Contenido

Agradecimientos.....	7
Carta a la comunidad educativa.....	8
Introducción.....	11
1. Contextos y desafíos de la actualización curricular del área de Ciencias Sociales	21
1.1. Marco normativo.....	21
1.2. Las ciencias sociales escolares y su consolidación en Colombia.....	27
1.3. La enseñanza de la Historia de Colombia	31
1.4. La enseñanza de las ciencias sociales para la formación integral del sujeto social y las dimensiones del ser.....	35
2. Conceptos orientadores de la formación en ciencias sociales en relación con la formación integral. Marco conceptual	37
2.1. La integración curricular y la interdisciplinariedad	40
2.2. Pensamiento crítico	44
2.3. Pensar históricamente	46
2.4. Sujeto social	49
2.5. Territorio como construcción social.....	51
2.6. Identidades y culturas.....	55
3. Organización curricular.....	59
3.1 Problemas sociales relevantes	59
3.2. Dimensiones del ser: claves para una formación integral en el área de ciencias sociales	62
3.3. Propósitos de formación	69
3.4. Ejes generadores: orientaciones para comprender y actuar en el territorio	69
3.4.1. Eje 1. Identidades, diversidades y sujetos sociales.....	72
3.4.2. Eje 2. Pensamiento crítico, comunicación y diálogo ciudadano.....	75
3.4.3. Eje 3. Acción territorial, sostenibilidad y compromiso social.....	78

3.4.4. Eje 4. Pensar históricamente.....	81
3.4.5. Eje 5. Conflicto, memoria histórica y construcción de paz.....	85
3.4.6. Eje 6. Democracia, ciudadanía activa y justicia social.....	88
3.5. Preguntas problematizadoras: para pensar, comprender y actuar.....	92
3.6. Ámbitos conceptuales: ideas que nos ayudan a pensar y actuar sobre los problemas.....	93
4. Aproximaciones y propuestas didácticas	95
4.1. Propuestas didácticas.....	102
4.1.1. Herramientas para la investigación social escolar	102
4.1.2. Herramientas para la deliberación, el diálogo y la construcción de posturas.....	104
4.1.3. Herramientas para el trabajo con memoria, historia y territorio.....	105
5. Hacia una evaluación para el aprendizaje en el área de ciencias sociales.....	106
5.1. Procesos de evaluación en el área de Ciencias Sociales.....	109
6. Relación de los ejes con la cultura escolar.....	114
6.1. Liderazgo pedagógico, democracia institucional y sentido de comunidad..	114
6.2. Integración curricular, pensamiento crítico y aprendizaje significativo ..	115
6.3. Comunidad: participación, diversidad y construcción de tejido social ...	116
6.4. Sostenibilidad, ética del cuidado y coherencia institucional.....	117
6.5. Hacia una cultura escolar integral.....	118
Referencias.....	119

Agradecimientos

Al igual que el proceso de formación integral, la construcción de los lineamientos de ciencias sociales obedece a una amplia participación de múltiples actores y actoras en el país. Por ello, reiteramos el reconocimiento y el agradecimiento de manera especial a las comunidades educativas —directivos y directivas, docentes, estudiantes, familias y equipos de apoyo— que participaron activamente en las mesas territoriales desarrolladas en distintos lugares del país. Sus voces, saberes locales, experiencias de aula, relatos comunitarios y lecturas críticas del territorio fueron el eje fundamental de este proceso. Gracias a su participación, fue posible propiciar reflexiones que enriquecieron de manera significativa la formulación de estos lineamientos.

A las secretarías de educación, instituciones aliadas y organizaciones de la sociedad civil que acompañaron el proceso en sus distintas fases. Su compromiso desde lo local y lo regional permitió fortalecer una mirada plural del país.

A los equipos técnicos y pedagógicos del Ministerio de Educación Nacional, quienes, con dedicación, sensibilidad y compromiso, lideraron el diseño y la coordinación de esta actualización. Su trabajo aseguró que el proceso reflejara la diversidad cultural, geográfica y social del país, así como la apuesta colectiva por una educación que contribuya a la paz, la equidad, la justicia social y la democracia.

A las investigadoras y los investigadores, académicos/as, gestoras y gestores educativos, colectivos pedagógicos y maestras y maestros expertos que enriquecieron este ejercicio con sus análisis, reflexiones y aprendizajes. Su trabajo muestra que la construcción de una educación integral y transformadora es un proceso colectivo que se fortalece en el diálogo de saberes, la investigación y la práctica pedagógica situada.

A todas las personas y comunidades que, desde sus territorios, hicieron posible este camino: gracias por recordarnos que enseñar y aprender ciencias sociales implica escuchar, comprender, valorar y transformar las realidades que habitamos. Esta actualización curricular es, en esencia, un reflejo de su compromiso con la formación integral y ciudadana de las niñas, los niños, y las y los adolescentes y jóvenes del país.

Finalmente, a la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (2022a, 2022b), que entregó sus recomendaciones para actualizar los lineamientos de ciencias sociales en el año 2024 y cuyos aportes fueron y serán sin duda determinantes para esta primera versión de los nuevos lineamientos de las ciencias sociales.

Carta a la comunidad educativa

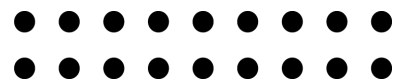
Apreciada comunidad educativa colombiana:

La Constitución Política de Colombia reconoce la educación como un derecho fundamental y un servicio público esencial para la sociedad (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991). En este marco, corresponde al Estado, a través del Ministerio de Educación Nacional, garantizar el acceso, la disponibilidad, la permanencia y la calidad de la educación, para formar ciudadanos y ciudadanas capaces de aportar a la democracia, la paz, la justicia social, el respeto por los derechos humanos y el desarrollo cultural, científico y ambiental del país.

Asimismo, en coherencia con la Agenda Mundial de Educación 2030 y el objetivo de desarrollo sostenible 4 (Unesco, 2015), reafirmamos el compromiso de promover una educación inclusiva y equitativa que responda a las necesidades de las poblaciones diversas y posibilite oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Este desafío implica superar las barreras que históricamente han afectado a poblaciones diversas, entre ellas las desigualdades económicas, culturales, lingüísticas, geográficas y aquellas relacionadas con la discapacidad o con concepciones sociales excluyentes.

En ese horizonte, presentamos la actualización de los *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*. Esta actualización propone rutas contextualizadas que buscan favorecer el cierre de brechas y promover trayectorias educativas significativas, asegurando que las niñas, los niños, y las y los adolescentes y jóvenes, independientemente del territorio al que pertenezcan, puedan desarrollar su potencial en un marco de justicia, equidad y dignidad.

El proceso de actualización curricular se desarrolló en cinco fases -alistamiento, exploración, construcción colectiva, validación y ajuste, y socialización y apropiación-, y se fundamentó en un principio esencial: el territorio es el lugar de producción de saber, de memoria, de identidad y de construcción ciudadana. Por ello, la actualización curricular se concibió como una apuesta plural y situada. A lo largo de 2023 y 2024 se generaron espacios amplios de diálogo con docentes de distintos lugares del país, estudiantes, familias, movimientos pedagógicos y secretarías de educación certificadas. Este proceso permitió reconocer las voces de quienes, desde su experiencia cotidiana, comprenden cómo se vive, se enseña y se aprende desde y para el territorio.



La sistematización de percepciones, narrativas y propuestas provenientes de diversas regiones enriqueció la comprensión del país, a través de las voces de maestras y maestros. Gracias a este ejercicio de escucha activa, los lineamientos integran prácticas artísticas, culturales, científicas, tecnológicas y ciudadanas que promueven una educación inclusiva, equitativa, participativa y contextualizada.

Esta actualización se concibe como un proceso progresivo, dinámico y abierto a la mejora continua. Articula participación, investigación pedagógica y evaluación, asegurando la pertinencia, viabilidad y apropiación de los lineamientos curriculares en el país. Como política pública, se convierte en una herramienta de fortalecimiento de la gestión curricular y pedagógica, orientando a las y los docentes, los establecimientos educativos y las entidades territoriales en la implementación de prácticas innovadoras y pertinentes que promuevan aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias esenciales, ciudadanas, socioemocionales y críticas.

Estos lineamientos se conectan directamente con el propósito formativo del área de Ciencias Sociales que buscan desarrollar el pensamiento crítico, social y comprender la realidad nacional para transformarla y propiciar que los y las estudiantes participen activamente en la sociedad mediante la adquisición de una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo. Además, con capacidad para comprender la realidad nacional por medio de la comprensión de su pasado-presente y el desarrollo de su pensamiento científico y social (Colombia, Ministerio de Educación Nacional —MEN—, 2002).

En ese sentido, la actualización curricular destaca que enseñar ciencias sociales implica promover un conocimiento crítico, un pensamiento complejo y una ciudadanía activa que respete la diversidad, cuestione las injusticias y participe en soluciones para mejorar la vida colectiva. Desde este enfoque, se busca que las y los estudiantes desarrollen empatía, fortalezcan sus identidades, comprendan su territorio y participen de forma democrática, cuidando la vida, el ambiente y lo público. En conjunto, el área apunta a formar sujetos con un pensamiento emancipador, ético y comprometido, capaces de contribuir a la transformación de sus comunidades.

Además, estos lineamientos constituyen una herramienta de articulación interinstitucional que busca la coherencia entre las políticas nacionales, las necesidades del territorio y las demandas sociales, para alcanzar una educación con mayor pertinencia, equidad y calidad, acorde con los retos del país y los compromisos globales.

Invitamos a docentes, directivos y directivas, estudiantes y comunidades a apropiarse de estos lineamientos, reinterpretarlos desde sus prácticas y convertirlos en herramientas vivas, dialogantes y transformadoras. La escuela, en interacción permanente con los saberes comunitarios y territoriales, seguirá siendo un espacio fundamental para la formación integral, la construcción de ciudadanía crítica y la transformación social.



Introducción

En el año 2002, con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos y después de amplias discusiones y de un trabajo colectivo que vinculó a maestras y maestros en diferentes lugares del país, docentes de diferentes universidades de facultades de Educación y departamentos de Ciencias Sociales, Historia y Geografía, así como grupos étnicos, de derechos humanos, entre otros, fueron presentados los *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales* que, desde entonces, hacen parte de los referentes curriculares para la enseñanza de este campo del saber en la educación básica y media (Colombia, Ministerio de Educación Nacional —MEN—, 2002). Poco tiempo después, en el año 2004, se sumaron a esos referentes los *Estándares básicos de competencias*.

Los *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales* de 2002, en su construcción y estructura, respondieron a un desafío sin precedentes en el ámbito educativo del país: ser una orientación curricular que conciliara las características y los conceptos fundamentales de las ciencias sociales con los intereses de las y los estudiantes y la pertinencia de lo que se enseñaba en las instituciones educativas, con el fin de contribuir a una formación crítica, propositiva y adecuada para afrontar las problemáticas de las sociedades locales, nacionales y globales.

Responder a ese desafío llevó a que se construyera una propuesta de lineamientos curriculares abiertos y flexibles, que integraran el conocimiento social disperso y fragmentado, a través de unos *ejes generadores* que promovieran la formación de ciudadanos y ciudadanas que comprendieran su realidad y participaran en sus comunidades de manera responsable, justa, solidaria y democrática. Al tiempo, invitaron a las y los docentes de Colombia a pensar en los puntos clave para encontrar y dar mayor sentido a su quehacer pedagógico.

En la propuesta de 2002 se planteó que los ejes generadores agruparían temáticas relevantes de las sociedades del pasado y las actuales, utilizando para su análisis las herramientas conceptuales de las ciencias sociales comprendidas en la economía, la historia, la geografía, la política, la antropología, entre otras.

Esas temáticas tomarían, además, como punto de partida *preguntas problematizadoras*, que impulsarían la investigación y la generación de nuevos conocimientos en el aula. Dichas preguntas se referirían al campo social y ayudarían a delimitar a los ejes generadores.

Esto permitiría, a su vez, hacer énfasis en *ámbitos conceptuales*, que agruparían los conceptos propios de las ciencias sociales, para investigar y resolver las preguntas problematizadoras. Esos conceptos se estudiarían a través de los diversos “temas” de las ciencias sociales.

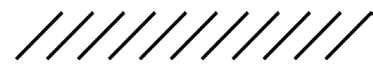
Fue también una propuesta curricular abierta, flexible, integrada y en espiral, que facilitaría el análisis de problemáticas locales, nacionales y globales; permitiría el trabajo sincrónico y diacrónico en distintos espacios y sociedades; articularía los conceptos de distintas ciencias sociales para estudiar los problemas planteados, y complejizaría los conceptos a medida que se avanzara en el proceso educativo, teniendo en cuenta el nivel cognitivo de las y los estudiantes. Todo ello para desarrollar competencias en ciencias sociales en la educación básica y media, lo que en su momento fue una propuesta novedosa y que aún está aplicando el magisterio del país (Colombia, MEN, 2002).

El área de Ciencias Sociales en la escuela se transforma constantemente. El cambio hace parte de su esencia, pues explicar el estado actual de los grupos humanos, a partir de preguntas, fuentes, categorías de análisis, metodologías y énfasis particulares (aquellos que hace cada una de las llamadas “ciencias humanas”), demanda una actualización frecuente. Y las maestras y los maestros del país no pueden quedarse al margen de esa condición.

Las transformaciones curriculares en los últimos veinticinco años han ampliado considerablemente las posibilidades de trabajo de las ciencias sociales escolares. Además, la Ley 1874 de 2017 (Colombia, Congreso de la República, 2017) evidenció la necesidad de regular la enseñanza de la historia de Colombia —integrada a los *Lineamientos curriculares del área de Ciencias Sociales*—, como una disciplina. Esto ha generado múltiples discusiones, reflexiones y posturas, entre las cuales se destacan investigaciones de academias de historia del país, universidades, docentes, estudiantes de secundaria y media, y Gobiernos.

En desarrollo de la Ley 1874, se formó la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia, un órgano consultivo del MEN, reglamentada en el año 2019 para brindar recomendaciones para la actualización de los lineamientos curriculares del área de Ciencias Sociales, atendiendo al objeto y los objetivos de la Ley, que impactan directamente la enseñanza de la historia.

Las y los docentes han asimilado los lineamientos curriculares del 2002. Las evidencias del trabajo de campo a propósito de las ciencias sociales que se enseñan en la



escuela, sus retos y sus desafíos; las investigaciones elaboradas en pregrados y posgrados del país, así como el trabajo de quienes se interesan en la historia de las prácticas pedagógicas, muestran que dichos lineamientos han sido apropiados de alguna manera (Sánchez, 2012; 2021) y se diseñan estrategias y formas de enseñanza a partir de esas orientaciones.

Sin embargo, las condiciones actuales del país son distintas: los procesos de paz, el surgimiento de reflexiones en torno al género y la diversidad cultural, el enfoque territorial, la comprensión de la realidad social, el diagnóstico de los problemas sociales y su transformación, así como el reconocimiento del mundo en el que habitan las y los estudiantes, son solo algunos ejemplos de los aspectos que la escuela debe atender a la hora de su formación.

En la misma vía, se encuentran fenómenos del mundo contemporáneo que implican repensar las acciones humanas en un contexto retador, complejo y que demanda que se redefina la naturaleza de las relaciones entre las personas. La consolidación de un mundo hiperconectado e hipercomunicado generó una tercera gran revolución en la historia de la humanidad: la era de la información, como la define Manuel Castells (1996), que está condicionando las formas en que las personas actúan en el mundo.

Problemas como la difuminación de las fronteras entre lo público y lo privado en las redes sociales, la violencia discursiva, la posverdad, la manipulación de la opinión pública y el aumento de los problemas de salud mental plantean el reto de incorporar estos asuntos en los establecimientos educativos, con el fin de formar en una ciudadanía crítica.

A su vez, la sistematización adelantada por las mesas territoriales realizadas desde el año 2023 con las comunidades académicas y educativas del país para este proceso de actualización entregó los insumos que sugiere que se aborden asuntos como las problemáticas ambientales y la crisis climática, las necesidades de los territorios locales y la pregunta por la identidad desde una perspectiva diversa.

En ese sentido, Pagès (2009, p. 3) plantea que el papel de las ciencias sociales escolares ha de servir para que los sujetos se ubiquen mejor frente al análisis de problemas contemporáneos, como la comunicación de masas, el auge de las tecnologías digitales, la inteligencia artificial, los feminismos, las nuevas masculinidades, las diferencias de género, la distribución desigual de la riqueza, la justicia ambiental, la construcción de subjetividades, las pluridentidades y el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación.

Así, la coyuntura educativa demanda actualizar los lineamientos curriculares del área de ciencias sociales, vigentes desde hace más de dos décadas. Para ello se desarrolló un proceso de consulta en distintas regiones del país, que reunió las perspectivas de maestros y maestras, investigadores e investigadoras en ciencias sociales y especialista en pedagogía y didáctica. Sus aportes permitieron identificar fortalezas, limitaciones y posibles transformaciones de los lineamientos, situando la discusión en los debates contemporáneos de conocimiento educativo.

La sistematización y el análisis de estas voces constituyen la base de la propuesta que el MEN presenta hoy, orientada a ampliar la deliberación pública. Este proceso, además de ofrecer insumos para la actualización curricular, se configura como una experiencia pedagógica y una apuesta de política educativa que contribuye a repensar la escuela colombiana.

Consecuentemente, se propone una actualización que, a partir de las múltiples voces y de la evidencia investigativa, identifica, por un lado, los aspectos de la propuesta vigente desde 2002 que han demostrado su pertinencia y, por otro, los elementos que requieren ser revisados y ajustados para responder a las demandas contemporáneas de la escuela y su contexto.

A nivel formativo, hay recurrencias con la apuesta del 2002 en los términos expuestos, y también hay cambios, con las contingencias y las procedencias históricas (sobre todo aquellas manifestadas en los últimos 20 años) en materia identitaria, especialmente en lo que se ha señalado: la perspectiva de género, intercultural y antirracista. Las comprensiones en este sentido se irán visibilizando en el cuerpo del texto y en su propuesta curricular.

Esta actualización se encuentra articulada con los lineamientos para la formación integral, el fortalecimiento de la ciudadanía crítica en la educación básica y media y la incorporación de prácticas pedagógicas. Sus aportes orientaron los ajustes propuestos y evidencian la importancia de vincular a la comunidad educativa de los territorios en el diseño de políticas educativas. La propuesta, por tanto, responde de manera pertinente y coherente a las percepciones, necesidades y demandas expresadas por las y los docentes de ciencias sociales.

La actualización de los lineamientos curriculares atiende a las exigencias actuales del área en el contexto escolar colombiano y recoge tanto las condiciones del país como la necesidad de integrar a los procesos de enseñanza. También da cumplimiento

a normativa como la Ley 1874 de 2017, que establece la enseñanza obligatoria de la historia como disciplina integrada en los lineamientos (Colombia, Congreso de la República, 2017).

Asimismo, retoma los aspectos de la versión de 2002 que las y los docentes consideran pertinentes y ajusta aquellos que requieren renovación para responder a los desafíos contemporáneos y fortalecer la relevancia de las ciencias sociales escolares para las comunidades educativas del país.

Además, este trabajo, recoge las recomendaciones de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (2022a, 2022b), y las investigaciones que sobre la enseñanza de las ciencias sociales escolares en el país se han producido en los últimos años.

Una de dichas recomendaciones tiene que ver con el fortalecimiento de conceptos que son funcionales para enseñar ciencias sociales en la educación básica y media. Algunos de los conceptos estructurantes de la Historia y de las ciencias sociales, y las vías posibles para su enseñanza, se insinúan en ese contexto. Otras responden a las condiciones actuales de un país como Colombia (Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia, 2022a, 2022b), que son diferentes a las de comienzos del siglo XXI, como ya se ha dicho.

En la actualidad, por ejemplo, se les exige a las ciencias sociales escolares el tratamiento de problemas relacionados con la conciencia histórica, la memoria histórica o enfoques de análisis histórico y social que incluya a las personas y grupos sociales olvidados por perspectivas de enseñanza tradicionales. Entre ellos se pueden mencionar las mujeres, los grupos étnicos, las disidencias sexo-genéricas, o el enfoque territorial y de valoración de los saberes de nuestras sociedades, fiel reflejo de la diversidad cultural del país.

Otro aspecto por fortalecer se relaciona con el desarrollo de habilidades de investigación social en las aulas. Esto debe asumirse teniendo presente que el objetivo de la educación básica y media no es formar historiadores/as, antropólogos/as, sociólogos/as, economistas u otros/as especialistas, sino desarrollar las capacidades, habilidades o competencias que les permitan desempeñarse en el ámbito profesional o adquirir saberes significativos para su vida.

Sin embargo, desde estas áreas se pueden potenciar habilidades y destrezas concernientes a la investigación que, en última instancia, permiten la comprensión

de dinámicas y procesos sociales complejos. Favorecer, en ese sentido, los enfoques interdisciplinarios que ofrecen las ciencias sociales es algo que también debe hacerse visible en la propuesta de actualización curricular. Entre ellos, el “pensar históricamente” ocupa un lugar protagónico, como se verá más adelante, en el apartado sobre los ejes generadores de esta actualización curricular.

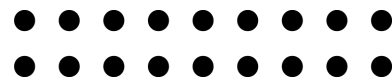
Las voces de docentes en el país manifiestan la necesidad de contar con unos lineamientos curriculares en los que se ofrezca una contextualización y un reconocimiento de la diversidad regional; que permitan responder a los desafíos y las perspectivas futuras de la implementación educativa, y que valoren los saberes y las tradiciones culturales de una nación multiétnica y pluricultural como la colombiana. En la actualización curricular se hace énfasis en conceptos, categorías, ejes y preguntas que dan cuenta de esos aspectos que hasta el momento se han señalado y que son la esencia de esta propuesta.

El proceso de actualización de los lineamientos curriculares ha incluido un proceso amplio y participativo desde 2022, cuando se llevaron a cabo varios conversatorios y eventos sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la Historia, ello como parte de implementación de la ya mencionada Ley 1874 de 2017 (Colombia, Congreso de la República, 2017).

Por su parte, entre el 2023 y 2024, se adelantó el proceso de construcción colectiva para la actualización de los lineamientos, en el que se realizaron encuentros territoriales en diferentes partes del país. Dichos encuentros contaron con la participación de estudiantes, docentes, directivos y directivas docentes, funcionarios/as y familias. Entre otros asuntos a nivel curricular, se discutieron aspectos relacionados con la enseñanza de las ciencias sociales, la construcción crítica de conocimientos, el enfoque histórico y la formación integral.

La actualización curricular debe comprenderse en diferentes dimensiones o líneas de acción. Por un lado, se encuentran los componentes de orden técnico y disciplinar, sustentados en los aportes de las diferentes ciencias sociales y las reflexiones de orden pedagógico y didáctico, y que han sido incorporados en este ejercicio. Por otro lado, se sitúan las líneas que expresan la apuesta política, pedagógica y social por una educación que forme sujetos críticos, conscientes de su historia, su identidad y su entorno, y comprometidos con la transformación de sus realidades.

Entre los aspectos que las voces destacan como asuntos que se deben actualizar en los lineamientos curriculares se encuentra *la contextualización y el reconocimiento de*



la diversidad regional, que enfatiza en la importancia de reconocer y adaptar la formación integral y la educación a las realidades geográficas, culturales y sociales específicas de cada región y comunidad, reconociendo la vasta diversidad de Colombia.

Este primer aspecto incluye la valoración de las diferencias, la inclusión de poblaciones vulnerables, la adaptación curricular a los contextos locales y las discusiones generadas por actividades como la construcción de mapas del país. Entre los asuntos relevantes se destacan la diversidad cultural y étnica, la ruralidad, las particularidades regionales, la idiosincrasia local, las necesidades específicas de las comunidades y los saberes territoriales.

Un segundo aspecto se refiere a *los desafíos y las perspectivas futuras de la implementación educativa*. Aquí es preciso señalar que muchos de los aspectos que se insinúan para la actualización y la transformación no dependen de los lineamientos curriculares, pues son elementos estructurales del sistema educativo colombiano.

Este segundo aspecto identifica las dificultades, inquietudes, obstáculos y esperanzas expresadas por los y las participantes respecto a la puesta en práctica, puesta en marcha y continuidad de las propuestas de formación. Se enfoca en las barreras y en las visiones a largo plazo para la transformación educativa, incluyendo aspectos relacionados con la financiación, la infraestructura, la formación y capacitación docente, así como la articulación con el currículo existente.

Entre los temas relevantes se incluyen la falta o disponibilidad de recursos, la carga horaria, la resistencia al cambio, la continuidad de las políticas gubernamentales y la necesidad de fortalecer las condiciones para su implementación. Como ya se ha señalado, estos son elementos que no dependen de una actualización curricular, pues sobrepasan (en este caso) los objetivos del currículo en el área de las Ciencias Sociales. Sin embargo, se tienen presentes a la hora de pensar en posibilidades de formación integral, y de poner en primer plano las voces de las y los docentes de Colombia, a propósito de su oficio y de los retos que a diario enfrentan en las instituciones educativas del país.

En tercer lugar, la actualización incorpora la *valoración de los saberes tradicionales y culturales*, al reconocer la importancia de integrar, en el proceso educativo, los conocimientos, las prácticas y las tradiciones de comunidades indígenas, afrodescendientes y otros grupos que expresan la diversidad cultural del país. Estos saberes contribuyen a la construcción de identidad, a la comprensión del presente y a una formación



ciudadana pertinente, incluyendo relatos y tradición oral, cosmovisiones, lenguas nativas y patrimonio cultural. También se destacan avances desarrollados en distintas regiones en la enseñanza de las ciencias sociales desde esta perspectiva.

En conjunto, esta línea reafirma la necesidad de un currículo que reconozca la diversidad cultural como base de una educación significativa, promueva el diálogo de saberes territoriales e impulse la revisión crítica de enfoques exclusivamente occidentales.

En última instancia, la actualización de los lineamientos le apunta a integrar saberes y expresiones culturales en la enseñanza de las ciencias sociales, incorporando conocimientos, prácticas y valores de las culturas locales en el sistema educativo. Relaciona la necesidad de reconocer y valorar la diversidad cultural de un país como Colombia, utilizando esta riqueza como base para una educación más pertinente y significativa.

La actualización curricular también le apunta a fomentar una *educación para la sostenibilidad y visión ecológica*, incluyendo la integración de la conciencia ambiental y el uso ético de los recursos naturales en el proceso educativo. Relaciona la necesidad de que las y los estudiantes reconozcan su entorno natural y su importancia en la comunidad, promoviendo prácticas que contribuyan al medio ambiente. Ejemplos de aspectos relevantes son el uso ético de los recursos, la protección del medio ambiente y el reconocimiento del entorno natural.

Por último, se busca fortalecer procesos de configuración de *identidad cultural y memoria histórica*. Este aspecto se refiere a la construcción y el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva, mediante el conocimiento del pasado, las tradiciones y los valores propios. Abarca la importancia de construir la historia y la memoria histórica para comprender el presente, transitar hacia la reconciliación y la paz, y fomentar las identidades.

En suma, esta propuesta de actualización de los *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales* hace énfasis en la necesaria interdisciplinariedad e integralidad del saber, potencia los aspectos que aún son vigentes en la propuesta de lineamientos del año 2002 y actualiza los que, por circunstancias del contexto y de los nuevos tiempos, deben ser repensados y revalorados en el ámbito escolar. Para tal efecto, recurre a las voces de docentes del país, que han sido tomadas, sistematizadas y analizadas en un ejercicio pionero, en tanto es la primera vez que se hace recurriendo a herramientas tecnológicas de última generación, las mismas que posibilitan el análisis de información voluminosa, con la idea de aprovechar al máximo las conclusiones que tal información ofrece.

En la propuesta se valora la estructura abierta y flexible de los lineamientos, pues es un aspecto que invita al desarrollo de prácticas de enseñanza contextualizadas. Además, le otorga un grado de autonomía a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, que depende en gran medida de la capacidad creativa que las y los docentes expresan en las diferentes zonas de Colombia. Por lo tanto, estos lineamientos curriculares ofrecen orientaciones para el trabajo en el área, y suman, con otros documentos y políticas, en el propósito de formar en ciudadanía.

La actualización curricular que hoy se propone hace énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico e invita a pensar los problemas sociales en términos de escalas: de lo local, a lo nacional y lo global, sin perder de vista la inclusión de herramientas de análisis propios de las diferentes ciencias sociales, el partir de preguntas, el recurrir a fuentes diversas para su análisis, el pensar en la funcionalidad de las ciencias sociales en el contexto cotidiano del país. Invita, en tal sentido, a “pensar históricamente”.

Esta propuesta se desarrolla en seis capítulos. El primero de ellos, “Contextos y desafíos de la actualización curricular del área de ciencias sociales” ofrece, a manera de inmersión, un panorama general sobre el marco normativo que sustenta esta actualización curricular, el desarrollo de las ciencias sociales y de manera particular de la enseñanza de la Historia en Colombia, así como una justificación sobre el vínculo entre la enseñanza de las ciencias sociales y la formación integral desde el sujeto social y las dimensiones del ser.

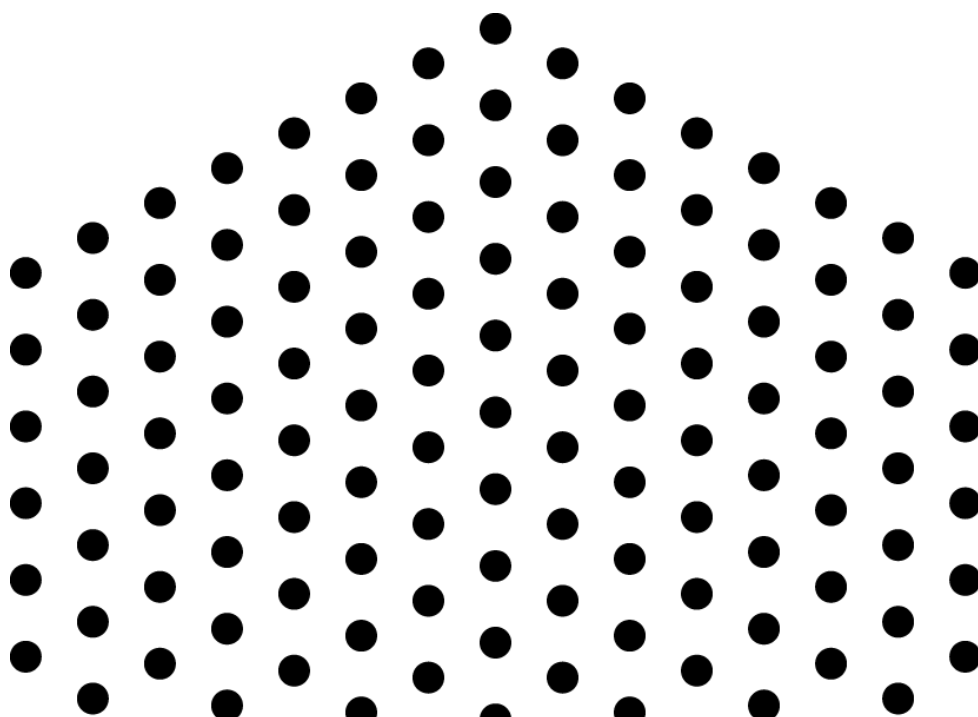
En segundo lugar, se incluye el apartado “Conceptos orientadores de la formación en ciencias sociales en relación con la formación integral. Marco teórico.” Como su nombre lo indica, es un capítulo en el que se esbozan los conceptos y la justificación teórica de esta propuesta de actualización curricular. Allí se reflexiona sobre las definiciones, alcances y posibilidades de trabajo que ofrecen conceptos como integración curricular, interdisciplinariedad, pensamiento crítico, pensar históricamente, sujeto social, territorio como construcción social, identidades y culturas; todo a partir de obras y autores pertinentes para la enseñanza de las ciencias sociales escolares.

El tercer capítulo, “Organización curricular”, describe con detalle algunos de los aspectos novedosos de esta actualización de los lineamientos curriculares. En ese sentido, explica en esta actualización cuáles son los problemas sociales relevantes, las dimensiones del ser, los propósitos de formación, los ejes generadores, las preguntas problematizadoras y los ámbitos conceptuales.

El capítulo cuatro ofrece una reflexión sobre las aproximaciones didácticas que, en el contexto escolar, posibilitan esta propuesta de actualización curricular. Todo ello dialogando con lo expuesto en el capítulo cinco, "Hacia una evaluación para el aprendizaje en el área de ciencias sociales". En él se explica en qué consiste esta propuesta de Evaluación para el Aprendizaje, uno de los logros del trabajo desarrollado por los especialistas de la Universidad de Antioquia, y de manera especial de la profesora Marta Lorena Salinas, reconocida en América latina por sus aportes en la evaluación escolar.

El último capítulo, "Relación de los ejes con la cultura escolar", pretende dotar de funcionalidad y pragmatismo esta propuesta, en tanto plantea la visibilidad de la cultura escolar colombiana y sus vínculos con los ejes generadores que esta actualización contiene.

Se incluye además un listado de las referencias a textos y autores utilizados por el equipo de trabajo para la elaboración de este documento, pensando en la utilidad que pueda tener para interesados y especialistas en la enseñanza de las ciencias sociales en el país.



1. Contextos y desafíos de la actualización curricular del área de Ciencias Sociales

1.1. Marco normativo

La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia se asienta sobre un marco normativo que combina derechos, obligaciones y autonomía curricular. En su núcleo está la Constitución Política de 1991, que consagra que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991, artículo 67). De este modo, tal mandato obliga a que los establecimientos educativos sean espacios donde se garantice el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todas y todos, y donde se formen capacidades para la convivencia y el ejercicio de derechos.

La Carta Magna también establece que con la educación “se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991, artículo 67). En otras palabras, la educación debe permitir que todas las personas tengan las mismas oportunidades de comprender, participar y aportar al desarrollo cultural, científico y tecnológico de la sociedad, sin exclusiones ni barreras.

Desde esta perspectiva, la educación adquiere una responsabilidad directa en la configuración del sujeto como ser social, es decir, como sujeto histórico, espacial, ético y político, en coherencia con lo planteado por Giroux (2011), quien entiende la educación como un acto político orientado a la formación de sujetos críticos capaces de intervenir en los asuntos públicos.

El carácter democrático, participativo y pluralista del Estado colombiano (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991, artículo 1) instala en la educación una responsabilidad estructural respecto a la formación de ciudadanía, mientras que el reconocimiento del país como nación pluriétnica y multicultural (artículo 7) exige que los procesos formativos integren la diversidad cultural, las memorias múltiples y los territorios como campos legítimos de producción de conocimiento.

Del mismo modo, el mandato constitucional sobre la formación ciudadana es explícito, al manifestar que: “en todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica” (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, artículo 41). Este imperativo normativo define una

tarea central para los equipos docentes de ciencias sociales: no basta con enseñar contenidos; deben promover prácticas de ciudadanía, participación y aprendizaje ético en la convivencia escolar.

Este mandato posiciona al área en el centro de la formación democrática y del ejercicio consciente de la ciudadanía, tal como lo plantean Touraine (2000) y Giroux (2011) al señalar el papel político de la educación en la construcción de sujetos críticos.

Sobre esa base, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación desarrolla los fines y objetivos que orientan el currículo y la organización del servicio educativo. La Ley coloca a la educación como proceso formativo integral, permanente, personal, cultural y social (Colombia, Congreso de la República, 1994, artículo 1), y determina, entre otras cosas, los objetivos para el área: el estudio científico de la historia y las ciencias sociales orientado a comprender procesos sociales en contexto, y la inclusión en el currículo del área “Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia” (Colombia, Congreso de la República, 1994, artículo 23).

Es decir, la normatividad exige que las ciencias sociales articulen múltiples saberes para comprender la realidad local, nacional y global, y para formar sujetos críticos y participativos, al definir como objetivo específico de la educación básica secundaria el estudio científico de la historia nacional y mundial y de las ciencias sociales para comprender el desarrollo de la sociedad (artículo 22, literal h). Este objetivo coincide con lo que plantea Young (2013) sobre el papel del conocimiento en la formación de los sujetos para comprender críticamente la sociedad.

El Decreto 1860 de 1994 (Colombia, Presidencia de la República, 1994), que reglamenta la Ley 115, añade una dimensión pedagógica esencial: reconoce la *autonomía curricular* de las instituciones educativas y la necesidad de flexibilidad para adaptar los currículos a las características culturales y territoriales.

En la práctica, esa autonomía es una responsabilidad: los proyectos educativos institucionales deben justificar las decisiones curriculares, describir secuencias de enseñanza y establecer criterios de evaluación que respondan a los fines constitucionales y legales. La autonomía, por tanto, se entiende como contextualización responsable, no como improvisación sin criterios.

Esta autonomía no es meramente administrativa, sino también pedagógica, en tanto permite que la enseñanza de las ciencias sociales se territorialice, reconociendo



las realidades locales, las memorias comunitarias, los conflictos sociales y los saberes propios como fuentes legítimas de conocimiento. De este modo, la formación del sujeto social se construye desde la experiencia situada y no desde modelos abstractos desvinculados del territorio. La enseñanza, según lo plantea Escobar (2014), se debe trabajar al proponer pedagogías ancladas en los territorios y en las prácticas sociales.

La Ley 1874 de 2017 (Colombia, Congreso de la República, 2017) plantea la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia en los lineamientos curriculares de ciencias sociales, creando además mecanismos consultivos y de asesoría técnica para su implementación como la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia.

Dicha norma refuerza la idea de que la enseñanza de la historia debe contribuir a la comprensión crítica de la identidad nacional, la memoria histórica y la diversidad étnico-cultural, y que debe integrarse con otras dimensiones del área para potenciar el pensamiento crítico, histórico, y una ciudadanía informada, lo que reivindica la naturaleza interdisciplinaria de las ciencias sociales en la comprensión de sus objetos de estudio (el espacio geográfico, el tiempo histórico, el Estado, la cultura, la sociedad y el mercado).

La Ley 1874 de 2017 reconoce que la comprensión crítica del pasado es condición para la construcción de futuros posibles más justos (Colombia, Congreso de la República, 2017). Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia se transforma en un campo de formación del juicio moral, la empatía con las víctimas, el reconocimiento del conflicto y la responsabilidad histórica, en consonancia con los planteamientos de Ricoeur (2004) sobre memoria, historia y olvido.

Este giro se profundiza con la Directiva Ministerial 003 del 27 de junio de 2024 (Colombia, Ministerio de Educación Nacional—MEN—, 2024), que orienta explícitamente el fortalecimiento de la enseñanza de la historia como disciplina integrada a las ciencias sociales, en los niveles de la educación preescolar, básica y media, con el propósito de promover el desarrollo del pensamiento histórico, del pensamiento científico social, el pensamiento crítico, la memoria histórica, el derecho a la verdad y la comprensión del pasado reciente de Colombia y, específicamente, del conflicto armado interno y de los acuerdos de paz. Todo ello debe permitir comprender y cuestionar dinámicas sociales, proponer e implementar iniciativas que generen cambios en sus territorios a partir del análisis crítico de fuentes que les posibiliten comprender los procesos de cambio, permanencia, multicausalidades, construir narrativas propias y reconocer disputas por la memoria (Colombia, MEN, 2024).

La enseñanza de la historia se consolida, así, como un eje estructural para la formación del sujeto social crítico, que se reconoce como parte de un proceso histórico y asume posicionamientos éticos frente al pasado y al presente.

A nivel internacional, los compromisos suscritos por el país complementan y robustecen las obligaciones internas. La Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la Educación 2030 (Unesco, 2015) instan a los Estados a garantizar “una educación inclusiva y equitativa de calidad y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, y proponen líneas de acción para coordinar, financiar y evaluar políticas educativas orientadas por los objetivos de desarrollo sostenible. Para la enseñanza de las ciencias sociales, este marco internacional reafirma la necesidad de que el currículo promueva la igualdad de oportunidades, la inclusión de la diversidad cultural y aprendizajes que contribuyan al desarrollo sostenible y la ciudadanía democrática.

En términos pedagógicos, la conjunción de marcos nacionales e internacionales obliga a subrayar algunos principios para la actualización de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales: enfoque de derechos, antirracista, de género, equidad e inclusión; formación integral; autonomía curricular contextualizada; formación ciudadana; evaluación para los aprendizajes. Estos principios deben traducirse en orientaciones concretas para el aula: secuencias didácticas que partan de problemas reales del territorio, uso de fuentes primarias y locales, favorecimiento del aprendizaje activo, y proyectos de investigación escolar que articulen conocimiento y participación.

El Decreto 1290 de 2009, al establecer que la evaluación debe ser formativa, integral, continua y orientada al desarrollo de competencias (Colombia, Presidencia de la República, 2009), refuerza la idea de que evaluar en ciencias sociales implica entonces acompañar procesos de comprensión, argumentación, deliberación, investigación y participación, y no limitarse a la verificación de información. La evaluación se convierte en un dispositivo de formación del sujeto social reflexivo, sobre todo en sus dimensiones ética, cognitiva y socioemocional, –vale la pena señalar que son nueve dimensiones del ser–, en coherencia con los enfoques de la evaluación formativa planteados por Black y Wiliam (2009).

En materia de evaluación, la actualización de los *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales* transita de un modelo tradicional de evaluación *del* aprendizaje (centrado en el control, la medición y la calificación sumativa) hacia un enfoque de evaluación *para el* aprendizaje, que potencia el carácter formativo de la evaluación como proceso. El eje central de la evaluación para el aprendizaje, en clave de formación integral, debe

ser vista como un acto pedagógico, ético y político que prioriza el acompañamiento, la retroalimentación, la confianza y la corresponsabilidad sobre la simple asignación de notas (Salinas, 2025a).

La evaluación, entonces, no debe limitarse a lo cognitivo, sino que debe incluir las dimensiones socioemocionales y éticas, convirtiendo el error en oportunidad y fomentando la autonomía y la autoevaluación. Esta orientación responde a la obligación de acompañamiento formativo estipulada en la Ley General de Educación (Colombia, Congreso de la República, 1994).

La dimensión de la formación docente es decisiva: los cambios curriculares requieren acompañamiento sostenido, recursos didácticos pertinentes y programas de actualización que permitan a las maestras y los maestros diseñar propuestas contextualizadas. La norma reconoce a los/as docente/s como trabajadores/as de la cultura e intelectuales del proyecto educativo. Por tanto, las políticas que actualicen los lineamientos deben prever mecanismos financieros y formativos que capaciten en didáctica para la ciudadanía, evaluación por evidencias, enfoque diferencial y trabajo con memorias locales.

La integración de compromisos internacionales —como el mandato de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) sobre la educación (artículo 26: “todo individuo tiene derecho a la educación”) y la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la Educación 2030 (Unesco, 2015) legitima aquellas políticas que vinculan el currículo, la equidad y la sostenibilidad. Estas referencias internacionales no desplazan las normas nacionales; antes bien, las complementan y señalan metas globales que se traducen en prioridades locales: garantizar acceso, mejorar la calidad, erradicar desigualdades y fortalecer aprendizajes para la participación democrática y el desarrollo sostenible.

Desde la práctica docente, la actualización normativa debe materializarse en acciones concretas: 1) reformular objetivos de área que trabajen la interdisciplinariedad (historia, geografía, sociología, antropología, economía y política); 2) promover aprendizajes basados en problemas reales de los territorios; 3) documentar evidencias de aprendizajes mediante diversos formatos; 4) fomentar experiencias de participación ciudadana reales (consejos estudiantiles, proyectos comunitarios, simulaciones deliberativas, entre otras); y 5) incorporar memorias locales y múltiples fuentes para la enseñanza de la historia, en coherencia con la Ley 1874 de 2017 (Colombia, Congreso de la República, 2017). Estas medidas responden tanto a la normativa nacional como a los criterios de calidad y equidad del marco internacional.

La actualización del área también emerge como una respuesta a desafíos estructurales contemporáneos que tensionan de manera directa los procesos de formación: el cambio climático (Colombia, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible *et al.*, 2023), el desplazamiento interno y la migración internacional (McAuliffe y Oucho, 2024), el racismo (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2021), la crisis de la democracia y de la confianza institucional (Innerarity, 2015), la hiperconectividad y la posverdad (Lewandowsky *et al.*, 2017), la persistencia de la desigualdad, las violencias y las exclusiones (Piketty, 2014), la transformación de las identidades juveniles y los conflictos socioambientales (Leff, 2014), así como la disputa por las memorias y los sentidos del pasado. Estos fenómenos evidencian que ya no es suficiente enseñar sobre la sociedad: se hace imprescindible formar sujetos capaces de comprenderla críticamente, participar en ella de manera informada y transformarla desde la acción colectiva y ética.

La propuesta de actualización, frente a los desafíos de la posverdad, la desinformación, la hiperconectividad y la crisis de confianza en las instituciones, se plantea como un medio para fortalecer la alfabetización crítica, el análisis de fuentes, el discernimiento de discursos y la capacidad de tomar posición argumentada en el espacio público, como lo advierten Lewandowsky *et al.* (2017) sobre los riesgos de la desinformación en las democracias contemporáneas, e Innerarity (2015) respecto a la crisis de la representación política. De esta manera, las ciencias sociales se reafirman como un campo clave para la formación de sujetos capaces de participar conscientemente en la vida democrática y de resistir a las narrativas simplificadoras, polarizantes o manipuladoras.

En ese sentido, la actualización no se concibe como un ajuste técnico de contenidos, sino como una reconfiguración profunda del sentido formativo de las ciencias sociales, orientada a articular conocimiento, ética, territorio, memoria, identidad, participación, investigación y acción social. La formación del sujeto social se entiende como un proceso de desarrollo de agencia, conciencia histórica y capacidad de incidencia (Nussbaum, 2011; Sen, 2000), como también supone la integración de las dimensiones ambiental, ciudadana y política, cognitiva, comunicativa y creativa, corporal, cultural, ética, histórica y de memoria histórica, y socioemocional, en una unidad formativa compleja.

Así, el marco normativo no solo legitima la actualización, sino que además la exige: demanda una enseñanza de las ciencias sociales que parta de los problemas reales del contexto, que reconozca el territorio como escenario vivo de formación, que sitúe la



memoria y la historia como fundamentos de la ciudadanía, que articule el pensamiento crítico con la participación democrática, y que forme sujetos capaces de cuidar de sí, de los otros y del mundo. En este horizonte, la actualización se proyecta como un proyecto pedagógico, ético y político de formación integral, que prepara el terreno para la organización conceptual de la formación social y su posterior concreción en estructuras curriculares coherentes con estos principios.

Así, la normativa colombiana y los compromisos internacionales convergen en una invitación clara y exigente: las ciencias sociales deben formar para ciudadanía crítica, comprometida y capaz de transformar su entorno. Para lograrlo, los lineamientos actualizados deben traducir los principios legales y globales en orientaciones pedagógicas precisas, que fortalezcan la autonomía institucional, la inclusión, la evaluación formativa y la formación docente. De esta manera, la escuela cumplirá su función social y educativa: garantizar que cada estudiante no solo conozca la realidad, sino que aprenda a actuar sobre ella con criterios democráticos y solidarios.

1.2. Las ciencias sociales escolares y su consolidación en Colombia

Las ciencias sociales no surgieron como un conjunto de saberes abstractos ni distantes de la vida cotidiana. Nacieron de una necesidad concreta: comprender cómo viven las personas, cómo se organizan las sociedades y por qué surgen los conflictos, los cambios y las desigualdades. Por eso, su aparición como campos de estudio formales, a partir del siglo XIX, respondió a una pregunta fundamental: ¿cómo entender el mundo social de manera sistemática y crítica? Esto para tener criterios y elementos de comprensión de aspectos diversos de la vida y de las sociedades lo largo del tiempo, y sobre todo en el presente.

Uno de los primeros saberes en asumir ese reto fue la Historia. Cuando, en 1810, la Universidad de Berlín creó el primer programa universitario en esta disciplina, el pasado dejó de transmitirse solo como relato o tradición y pasó a estudiarse con métodos, preguntas y criterios claros. Desde entonces, la Historia —y luego otras disciplinas— comenzó a construir explicaciones rigurosas sobre la experiencia humana.

Este impulso no buscaba copiar a las ciencias naturales, sino reconocer que los fenómenos sociales son complejos, cambiantes y humanos. Como lo señalan los

Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, explicar la realidad social como un conocimiento secular y sistemático permitió ampliar el horizonte de saberes que hoy llamamos “ciencias sociales” (Colombia, MEN, 2002).

En Colombia, estos desarrollos no llegaron de manera inmediata ni ordenada. Durante parte del siglo XIX, el estudio de la sociedad estuvo dominado por una élite ilustrada formada, principalmente, en el campo del derecho. Ser abogado significaba, en la práctica, ser intelectual. Desde allí se opinaba sobre política, economía, historia y cultura. Figuras como Manuel Ancízar o los hermanos Samper escribieron ensayos clave para entender el país, aun cuando no existían programas universitarios específicos en ciencias sociales (Montoya Guzan, JD, *et al*, 2016 y Archila, M, *et al*, 2006).

En sus primeras etapas, especialmente desde la década de 1850 y hasta bien entrado el siglo XX, predominó una enseñanza centrada en la memorización de hechos históricos, cronologías patrióticas y descripciones geográficas del territorio nacional, que aún expresa algunos coletazos en las instituciones educativas del país.

Con el paso del tiempo, el país comenzó a transformarse. A inicios del siglo XX, la industrialización incipiente, los cambios económicos y los nuevos problemas sociales llevaron a que Colombia necesitara otros saberes y formaciones. Aparecieron nuevas profesiones y se fortalecieron áreas como la ingeniería, la medicina y la agronomía. Al mismo tiempo, algunos profesionales de estos campos comenzaron a estudiar y escribir sobre la sociedad, sus tensiones y sus desafíos.

Las ciencias sociales en Colombia no nacieron solo en las universidades, sino también en la reflexión crítica sobre los problemas reales del país. Poco a poco, se fue haciendo necesario formar personas especializadas en comprender lo social, no solo desde la opinión, sino desde la investigación.

Durante el Gobierno de Alfonso López Pumarejo y su proyecto de la “Revolución en Marcha”, la educación superior se transformó para responder a las realidades de ese momento. La Universidad Nacional de Colombia fue reformada profundamente: se amplió su oferta académica, se promovió la autonomía universitaria y se fortaleció la investigación. Las ciencias sociales encontraron, por primera vez, un lugar claro dentro del proyecto educativo nacional.

En este contexto surgieron programas como Economía, Sociología e Historia, además de instituciones para la formación de maestros y maestras, como la Escuela Normal

Superior. En Colombia, la profesionalización de las ciencias sociales estuvo ligada a la formación docente. Muchas de las primeras investigaciones sociales fueron realizadas por formadores de maestros y maestras.

La llegada de profesores/as de Europa exiliados/as por el nazismo y la guerra civil española aportó nuevas miradas, métodos y preguntas. Desde la antropología, la historia y la geografía, se impulsó una forma distinta de estudiar la sociedad colombiana: escuchando a las comunidades, investigando sus culturas y reconociendo su diversidad. De allí surgieron figuras como Virginia Gutiérrez de Pineda y Alicia Dussán, pioneras en el estudio de la familia, el género y las culturas regionales.

Mientras tanto, en las escuelas y colegios, la enseñanza seguía anclada a un modelo tradicional centrado en la Historia patria. Este enfoque buscaba formar identidad nacional, pero dejaba poco espacio para el análisis crítico, la diversidad de voces y la comprensión de los problemas contemporáneos. Esta tensión se mantuvo durante décadas. Fue a partir de la década de 1980 cuando se produjo un cambio. En sintonía con los debates académicos del siglo XX, se reconoció que los problemas sociales no pueden entenderse desde una sola disciplina. La realidad exige integrar saberes, formular preguntas, analizar fuentes diversas y relacionar el pasado con el presente.

Así, la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia dejó de girar exclusivamente alrededor de la Historia y adoptó un enfoque integrado e interdisciplinar. Desde 1984, este cambio quedó reflejado en los referentes curriculares (Decreto 1002 de 1984 — Colombia, Presidencia de la República, 1984—). El centro ya no sería una disciplina, sino los problemas sociales que viven las comunidades. Este giro no fue solo académico: tuvo un sentido pedagógico: permitir que la escuela ayude a las y los estudiantes a entender su entorno, participar de manera informada en la vida social y construir explicaciones sobre el mundo en el que viven. Las ciencias sociales escolares, en este sentido, no buscaban formar expertos, sino ciudadanías capaces de pensar, preguntar y actuar con criterio.

Por eso, lejos de imponer una disciplina sobre otra, el área de Ciencias Sociales se organiza actualmente alrededor de *problemas sociales relevantes* (PSR), contextos y preguntas problematizadoras. Historia, geografía, economía, antropología, sociología y ciencia política dialogan entre sí para ofrecer herramientas de comprensión del mundo social. Esa es la razón de su enfoque integral e interdisciplinar, y también su mayor aporte a la formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Colombia.

La Ley 115 de 1994 establece que la educación debe orientarse al desarrollo integral de la persona, y define como sus fines centrales los siguientes: la formación para la participación, la comprensión crítica de la cultura nacional, el respeto por la diversidad étnica y cultural, la conciencia ambiental y la construcción de ciudadanía (Colombia, Congreso de la República, 1994).

La promulgación de los *Lineamientos de Constitución Política y democracia*, por parte del MEN (1998), establece que la ciudadanía no se aprende solo como contenido, sino como experiencia vivida en la escuela, e insiste en que todas las áreas del conocimiento deben articularse al propósito de la formación ciudadana. De este modo, la democracia, los derechos humanos, la participación y la convivencia dejan de ser responsabilidad exclusiva de una asignatura y se constituyen en ejes transversales de toda la acción pedagógica.

La expedición de los *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales* por parte del MEN en 2002 marca una transformación del enfoque de enseñanza, al proponer una estructura abierta, flexible, integrada, problematizadora y en espiral, organizada a partir de ejes generadores, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales. Estos *Lineamientos* reconocían que no existe una única disciplina llamada “ciencias sociales”, sino un campo de saber conformado por múltiples disciplinas —historia, geografía, economía, política, sociología, antropología— cuya integración resulta indispensable para comprender la complejidad de la sociedad. Desde esta perspectiva, la interdisciplinariedad deja de ser un recurso metodológico accesorio y se convierte en el principio estructurante del área (Colombia, MEN, 2002).

De manera complementaria, en el año 2004, los *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales* consolidan un nuevo giro pedagógico, al definir el área como un campo de “ciencias de la comprensión”, orientado al desarrollo del pensamiento social, histórico y crítico (Colombia, MEN, 2004). Se supera así la lógica de acumulación de datos para dar paso a procesos de interpretación, análisis, contrastación de perspectivas, formulación de hipótesis y argumentación. Este enfoque refuerza la necesidad de un trabajo interdisciplinario, pues los problemas sociales —como la desigualdad, los conflictos, la democracia, el territorio, la memoria o la sostenibilidad— no pueden ser comprendidos desde una única disciplina.

En la actualidad, la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia se encuentra atravesada por desafíos ya enunciados. Estos fenómenos han reconfigurado el sentido del área, que hoy se orienta de manera explícita a la comprensión crítica de los

PSR (Pagès, 2009; Pagès y Santisteban, 2010), al fortalecimiento del pensamiento histórico, de la conciencia territorial, de la ciudadanía activa y de la ética del cuidado de la vida.

Desde esta trayectoria histórica, la interdisciplinariedad en las ciencias sociales no se limita a la suma de contenidos de diferentes disciplinas, sino que expresa una transformación en la forma de entender el conocimiento social, el currículo y la función de la escuela. Enseñar ciencias sociales de manera interdisciplinaria implica articular el análisis histórico con la lectura territorial, la comprensión política con el enfoque de derechos, la dimensión económica con la justicia social, la cultura con la memoria y el ambiente con la sostenibilidad. Esta integración permite construir comprensiones complejas de su realidad, asumir posiciones éticas frente a los problemas contemporáneos y participar en su transformación.

1.3. La enseñanza de la Historia de Colombia

La manera como Colombia ha investigado y enseñado su pasado no es neutral ni reciente. Desde 1827, con la publicación de la *Historia de la Revolución de la República de Colombia*, de José Manuel Restrepo, se consolidó una forma dominante de interpretar la historia nacional, centrada en la Independencia como punto de partida de la nación. Esta obra, escrita por un protagonista directo del proceso independentista, inauguró una tradición historiográfica que privilegió los héroes, los acontecimientos políticos y las gestas militares. Fue una historia excluyente.

A lo largo del siglo XIX, otros autores, como Joaquín Acosta, José Manuel Groot y Soledad Acosta de Samper, continuaron esta línea. Sus textos no solo definieron la historiografía temprana del país, sino que también sirvieron como base para la enseñanza escolar de la historia. Sin embargo, el acceso limitado a estos materiales llevó a que, desde instancias oficiales como la Secretaría de Instrucción Pública, se difundieran textos fragmentarios que reforzaron una visión reducida del pasado, donde la Independencia ocupó un lugar central y casi exclusivo.

Este enfoque dio origen a lo que Colmenares (1997) denominó “prisiones historiográficas”: marcos interpretativos rígidos que dificultaron mirar más allá de las guerras de independencia como proceso fundacional de la nación. Durante décadas, estas prisiones invisibilizaron la diversidad de las personas, causas y consecuencias de la historia

colombiana, favoreciendo lecturas apologéticas y excluyentes que tardaron en ser cuestionadas. Se desconocieron, por esta vía, los procesos complejos que configuraron la historia de nuestras sociedades desde tiempos remotos. El eje fue la apología y el culto a los héroes y las heroínas, que reforzaron sentimientos de identidad colectiva asociados a la construcción de la nación.

La promulgación de la Ley 1874 de 2017 (Colombia, Congreso de la República, 2017) reabrió un debate histórico aún vigente: ¿qué historia se debe escribir y, sobre todo, qué historia se debe enseñar en la escuela? Esta pregunta no es nueva. Ya motivó los primeros textos escolares a mediados del siglo XIX, como el *Compendio de la historia de la Nueva Granada* de José Antonio de Plaza. (Lenis, 2010, 142). Hoy, sin embargo, se formula en un contexto social, político y cultural profundamente distinto.

En la actualidad, el debate historiográfico es plural. Existen múltiples voces, enfoques y líneas argumentativas que, aunque en ocasiones entran en tensión, coinciden en un punto central: la necesidad de formar estudiantes capaces de pensar históricamente, y por esa vía fortalecer las habilidades del pensamiento histórico. Siguiendo a Vilar (1997), pensar históricamente implica analizar los procesos sociales en sus contextos específicos de tiempo y espacio, evitando anacronismos y comprendiendo que el presente no puede proyectarse de manera acrítica sobre el pasado.

Esta perspectiva permite integrar los aportes de las distintas ciencias sociales y comprender que los problemas sociales no tienen una causa única: son multicausales, generan multitud de consecuencias y poseen temporalidades diferentes.

Desde el punto de vista pedagógico, pensar históricamente le da sentido a la enseñanza de las ciencias sociales. Permite superar la memorización de datos y fechas para centrarse en la comprensión de problemas reales, cercanos y relevantes para las comunidades. La historia deja de ser un relato lejano para convertirse en una herramienta que ayuda a explicar el mundo de la vida de las niñas, los niños y jóvenes.

En Colombia, esta tarea es urgente. Las condiciones actuales del país —el posconflicto, las demandas territoriales, el enfoque de género, la diversidad étnica y cultural— exigen una actualización de los *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*. Aunque los lineamientos de 2002 representaron un avance significativo, en la actualidad requieren ser revisados a la luz de los cambios sociales y de los desarrollos académicos de las últimas décadas.

Las y los docentes han sido clave en este proceso. Desde distintos territorios, han desarrollado experiencias pedagógicas que integran la diversidad cultural del país. En diferentes comunidades afrodescendientes, por ejemplo, la enseñanza de las ciencias sociales ha permitido reconocer y valorar las huellas de la africanía, los saberes ancestrales y el patrimonio cultural. En diversos territorios indígenas, los sistemas de educación propia han abierto caminos para reconstruir narrativas históricas desde las voces de los pueblos originarios.

Una actualización curricular para el área de Ciencias Sociales, en un contexto como el colombiano, teniendo en cuenta las características y los propósitos de formación del área, exige la inclusión de multitud de problemas, testimonios, fuentes, análisis, interpretaciones, contextos geográficos, tiempos, cambios, continuidades y personas. Esto dialoga de manera directa con los debates planteados por las disputas etnoeducativas en América Latina, o con la interpelación a la escuela y su rol a la hora de poner en práctica modelos etnoeducativos o proyectos como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. La inclusión de las negritudes en la historia nacional, y de las naciones indígenas, es un reto al que esta actualización debe responder, y sobre el que ya tienen conciencia las maestras y los maestros de Colombia, en tanto han desarrollado esfuerzos en procura de ese objetivo (Mena, 2022).

Estas experiencias evidencian que la enseñanza de la historia no puede seguir respondiendo a un único modelo. Colombia es una nación plural, y su historia también lo es. Fortalecer la identidad nacional implica reconocer esa diversidad y comprender que la identidad se construye socialmente, en relación con el contexto y el territorio.

En este sentido, la escuela cumple un papel fundamental: las ciencias sociales deben contribuir al desarrollo de capacidades críticas desde las primeras etapas de la formación escolar. Enseñar historia es enseñar a preguntar, a contrastar fuentes, a reconocer distintas perspectivas y a comprender que el pasado es objeto de interpretación, no de simple reproducción. Todo en el marco de la inexistencia de la verdad histórica; por el contrario, en la historia existen las interpretaciones, que obligan a darle fuerza a los argumentos a la hora de analizar problemas históricos.

Pensar históricamente no significa acumular información, sino aprender a interrogarla. Como lo advirtió Lucien Febvre, los documentos no hablan por sí solos: responden a las preguntas que se les formulan. Por ello, la enseñanza de la historia debe partir de problemas, no de respuestas cerradas. (Febvre, L, 1982, 18 - 35).

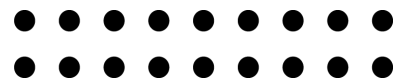
Este enfoque también es clave para abordar temas sensibles del presente, como el conflicto armado, la memoria histórica, la reconciliación y la construcción de paz. Instituciones como la Comisión de la Verdad (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición -CEV-, 2022) y el Centro Nacional de Memoria Histórica ofrecen insumos para trabajar estos asuntos en el aula, desde una perspectiva crítica y plural (Centro Nacional de Memoria Histórica-CNMH- 2013)

Asimismo, resulta indispensable fortalecer la enseñanza de la historia desde una perspectiva de género, reconociendo la participación de las mujeres y de las disidencias sexo-genéricas en los procesos históricos. Categorías como género, clase y etnia enriquecen el análisis y amplían la comprensión del pasado y del presente.

En suma, actualizar los *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales* implica reforzar el desarrollo del pensamiento histórico, el pensamiento crítico y el reconocimiento de la diversidad. Se trata de construir puentes entre el pasado y el presente, no para quedarse anclados en la historia, sino para comprender mejor la sociedad actual y contribuir a su transformación.

En contextos de posconflicto como el colombiano, la enseñanza de la historia debe aportar a la construcción de una cultura de paz. Esto exige revisar enfoques tradicionales, incluir voces históricamente silenciadas y promover una comprensión del pasado que favorezca la convivencia democrática. Enseñar historia, hoy más que nunca, es una tarea ética y política. No porque busque imponer una visión del pasado, sino porque ofrece herramientas para comprenderlo, discutirlo y asumir una postura informada frente a él.

Es preciso señalar que, desde el marco institucional reciente, la enseñanza de la historia adquiere un nuevo lugar formativo a partir del mandato de la Ley 1874 de 2017 (Colombia, Congreso de la República, 2017). Las recomendaciones de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia, creada después de la promulgación de esta ley, establecen que la formación del pensamiento histórico es un pilar para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz. Esta comisión concibe a la historia como una ciencia que posibilita un conocimiento riguroso del pasado y que permite comprender problemas del presente y proyectar horizontes de futuro, superando modelos memorísticos y lineales en la enseñanza (Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia, 2022a, 2022b). Tal concepción va en la misma línea de la planteada para esta actualización curricular. Y lo propio sucede con las orientaciones establecidas por la Directiva Ministerial 003 de 2024 (Colombia, MEN, 2024).



En consecuencia, la actualización curricular asume que pensar históricamente no es un componente accesorio del área, sino una condición estructural para la comprensión de los PSR, la construcción de memoria histórica, la formación democrática y la apropiación crítica del territorio. En un país atravesado por conflictos armados, desigualdades persistentes, disputas por la tierra y procesos de transición hacia la paz, el pensamiento histórico se convierte en un saber necesario para la formación de sujetos que no solo comprendan el pasado, sino que se reconozcan como responsables en la configuración del presente y del porvenir.

1.4. La enseñanza de las ciencias sociales para la formación integral del sujeto social y las dimensiones del ser

La actualización curricular del área de Ciencias Sociales asume como uno de sus núcleos estructurantes la *formación integral* del sujeto, entendida como un proceso que articula de manera inseparable la formación del sujeto social con las múltiples dimensiones de la experiencia humana. Esta apuesta responde directamente a los contextos y desafíos contemporáneos ya abordados: la crisis de la democracia, la desigualdad persistente, la fragmentación del lazo social, la disputa por la memoria, la crisis ambiental, la diversidad cultural y las transformaciones profundas de las subjetividades juveniles. En este escenario, la enseñanza de las ciencias sociales se orienta a la configuración de sujetos capaces de comprender críticamente su realidad, situarse éticamente en ella y actuar de manera consciente y colectiva para transformarla.

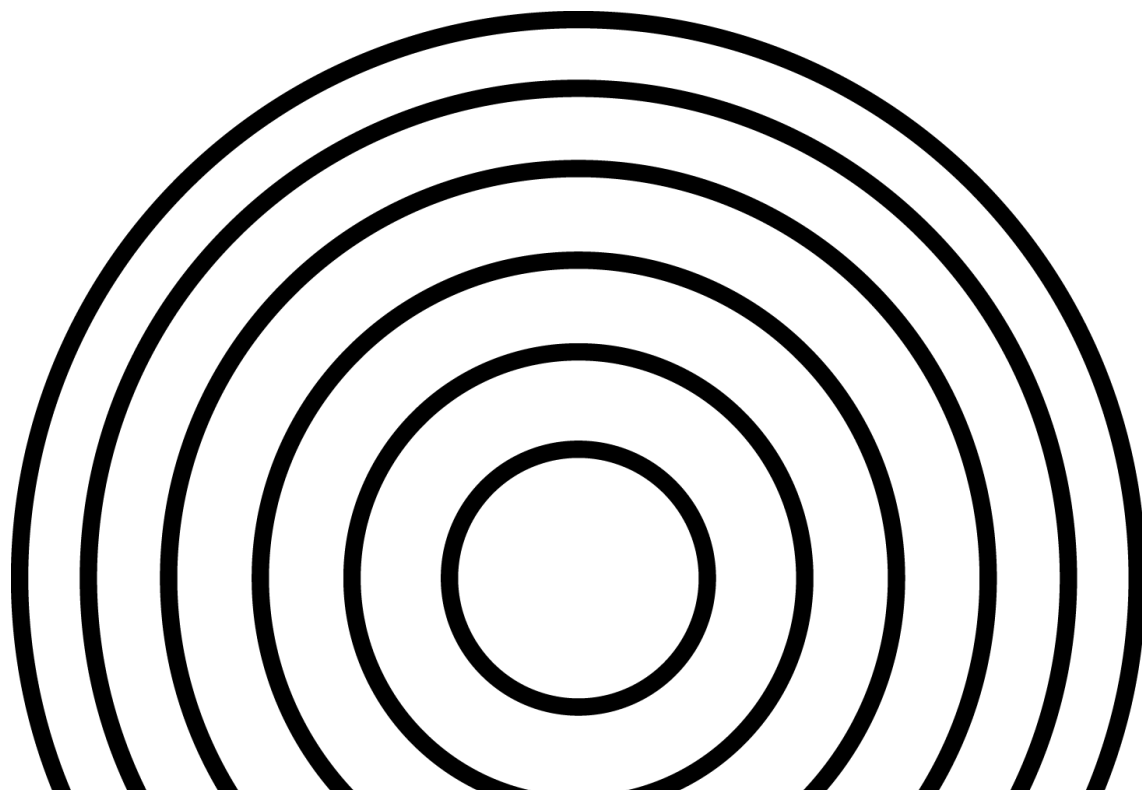
Desde esta perspectiva, el *sujeto social* se comprende como aquel que se reconoce como parte de una trama histórica, política, territorial y cultural, que interpreta las relaciones de poder, los conflictos, las desigualdades y las disputas de sentido, y desarrolla capacidades para la participación, la deliberación y la acción democrática. Esta concepción se articula con la comprensión de la *educación* como un espacio para la formación de ciudadanía activa y conciencia política (Giroux, 2011; Touraine, 2000). En el campo escolar, formar un sujeto social implica desarrollar pensamiento crítico, conciencia histórica, lectura territorial, comprensión de los conflictos y reconocimiento del otro como interlocutor legítimo.

A lo anterior, se integran las dimensiones ambiental, ciudadana y política, cognitiva, comunicativa y creativa, corporal, cultural, ética, histórica y de memoria histórica, y socioemocional, para el desarrollo del ser humano. Esta comprensión

reconoce que los sujetos no solo piensan la realidad, sino que también la sienten, la viven y la significan.

Desde la perspectiva de Morin (2001), una educación orientada a la complejidad debe integrar razón, emoción, ética y cultura en una misma unidad formativa. En este sentido, la formación del sujeto resulta indispensable para que el aprendizaje social no se reduzca a una lectura instrumental del mundo, sino que favorezca procesos de empatía, cuidado, responsabilidad y construcción de sentido.

Finalmente, la actualización no se presenta como una solución cerrada, sino como un marco orientador vivo, que puede ser reinterpretado, apropiado y enriquecido por las comunidades educativas en sus contextos específicos, fortaleciendo la autonomía institucional y pedagógica, la innovación didáctica y la construcción colectiva del currículo.



2. Conceptos orientadores de la formación en ciencias sociales en relación con la formación integral. Marco conceptual

En este capítulo se toman como referencia los conceptos que constituyen el soporte (o estructura) de la propuesta de actualización curricular. Dichos conceptos se definen y dialogan en varias direcciones. En primer lugar, se justifican porque algunos de ellos surgieron del proceso de sistematización de la información generada en las distintas mesas territoriales: esas voces invitaron a seleccionarlos. En segundo lugar, su definición se sustenta en los debates que se han generado en el contexto de la reflexión y la investigación en ciencias sociales. Y por último, convergen en las relaciones epistemológicas con otras áreas del saber para permear el contexto escolar.

Es importante aclarar que el telón de fondo de este marco conceptual es la formación integral, en la cual subyacen otros conceptos. Además, tiene en cuenta las exigencias de la Ley 1874 de 2017 (Colombia, Congreso de la República, 2017) y las recomendaciones de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (2022a, 2022b). Los conceptos le dan protagonismo a la ley y a las recomendaciones de la Comisión, y plantea un panorama de trabajo abierto en la enseñanza de la Historia y de las ciencias sociales en las escuelas del país.

En ese sentido, y en primer lugar, se asume que el conocimiento social es histórico, situado y éticamente comprometido, y que su sentido formativo se activa cuando se vincula con las experiencias, los territorios y los conflictos que atraviesan la vida de las personas (Morin, 2001; Walsh, 2017). Aunado a lo anterior, los problemas sociales relevantes (PSR) (Santisteban, 2019) se consolidan como el eje estructurante del currículo, al articular pensamiento crítico, capacidades, participación, investigación y evaluación en clave de ciudadanía democrática y justicia social (Beane, 2010; Nussbaum, 2011; Sen, 2000). Por lo tanto, la enseñanza de las ciencias sociales se orienta a la formación de sujetos capaces de comprender su realidad, actuar éticamente y participar de manera crítica en la vida democrática (Giroux, 2011; Nussbaum, 2011).

La *formación integral* se entiende como un proceso complejo y diverso, multidimensional, que concibe a la persona como un sujeto activo de derechos, en constante relación consigo misma, con otras personas, con distintas formas de vida y con la tecnología. Al ser un proceso continuo, no es fijo ni definitivo; se desarrolla a través de distintas etapas, incorporando cambios y transformaciones a lo largo de toda la vida (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación —IIPE UNESCO—, 2024).

La formación integral, entendida como un proceso dinámico, continuo y en permanente transformación, pone en valor las capacidades del ser humano más allá del desarrollo biológico, incorporando también perspectivas antropológicas, culturales y sociales. Como principio fundamental, la *integralidad* reconoce a cada estudiante como un sujeto activo de derechos, cuyas dimensiones éticas, política, cognitiva y socioemocional se conciben de manera inseparable.

La integración curricular, por lo tanto, se asume como un proceso en constante construcción, partiendo de la idea de que el desarrollo humano no es fijo, sino una trayectoria que se redefine a partir del diálogo entre los saberes propios, las prácticas, las experiencias y las políticas. En este marco, la escuela se transforma para responder a nuevos retos y vivencias del territorio, promoviendo una flexibilización curricular que permite a cada sujeto, desde su diversidad, comprender su realidad y desempeñarse como agente de cambio en el tejido social y en el mundo.

Ahora bien, desde el enfoque de procesos, se comprende la formación del sujeto desde una perspectiva del desarrollo del ser que armoniza las competencias, capacidades y aprendizajes.

Las *capacidades* se entienden como las libertades reales que tienen las personas para ser y hacer aquello que valoran, según sus contextos sociales, políticos, culturales y económicos (Nussbaum, 2011; Sen, 2000). La educación, entonces, no se orienta únicamente a la transmisión de saberes, sino a la ampliación efectiva de las oportunidades del sujeto para comprender, decidir, participar, incidir y vivir con dignidad (Terzi, 2008; Walker y Unterhalter, 2007).

En las ciencias sociales, estas capacidades se expresan en la comprensión crítica de la realidad, la conciencia histórica, la empatía social, la participación ciudadana, la agencia política y la responsabilidad frente a los asuntos públicos (Nussbaum, 2011; Walker y Unterhalter, 2007). No se trata de disposiciones abstractas, sino de potencialidades que se configuran y se expanden mediante las experiencias educativas, las prácticas sociales y las condiciones institucionales que ofrece la escuela (Robeyns, 2017).

Las *competencias* se comprenden como configuraciones integradoras que permiten al sujeto movilizar de manera situada sus capacidades, conocimientos, actitudes, valores y estrategias para actuar de forma pertinente frente a problemas reales. Rychen y Salganik (2003) plantean que las competencias integran dimensiones cognitivas, interpersonales, éticas y reflexivas orientadas a la acción responsable en contextos



complejos, mientras que Tobón (2013) las define como actuaciones integrales para resolver problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético.

En este marco, las competencias no se reducen a desempeños técnicos ni a listados de habilidades, sino que implican procesos complejos de interpretación, argumentación, deliberación y toma de decisiones en contextos sociales concretos. En las ciencias sociales, las competencias se expresan en la capacidad para interpretar los PSR, comprender múltiples perspectivas, construir argumentos fundamentados, participar en escenarios democráticos y actuar con responsabilidad social y territorial (Biesta, 2017; Rychen y Salganik, 2003; Tobón, 2013).

Los *aprendizajes*, en este entramado, se conciben como resultados formativos que emergen de la experiencia, la problematización crítica de la realidad y la participación activa del sujeto en prácticas sociales significativas. Biesta (2015, 2017) sostiene que aprender no es solo adquirir información, sino también formarse como sujeto en relación con el mundo, los otros y lo público.

Desde esta perspectiva, aprender en ciencias sociales implica construir sentidos sobre el pasado, el presente y el futuro; comprender relaciones de poder, identidades, conflictos y territorios; y desarrollar disposiciones éticas, políticas y ciudadanas para la vida en común (Brookfield, 2012; Darling-Hammond *et al.*, 2020). Estos aprendizajes son esenciales; no son acumulativos ni meramente informativos, sino que integran la comprensión conceptual, la sensibilidad ética, el posicionamiento político y la capacidad de incidencia sobre la realidad (Biesta, 2017; Fullan, Quinn y McEachen, 2018).

Por lo anterior, la formación del ser en el marco de la formación integral como sujeto social se expresa en el desarrollo de procesos que promuevan la conciencia de sí, la identidad, la memoria, la sensibilidad ética, la corporalidad y la capacidad de cuidado de la vida propia y ajena (Noddings, 2013; Nussbaum, 2011; Ricoeur, 1996). Se concreta, además, en la comprensión de las relaciones sociales, la participación ciudadana, el ejercicio de los derechos, la lectura crítica del territorio y la construcción de lo común (Biesta, 2017; Walker y Unterhalter, 2007). Lo anterior se configura de manera inseparable, pues el sujeto se forma en relación con los otros, con las estructuras sociales que habita y con los conflictos que atraviesan su experiencia vital (Touraine, 2015; Zemelman, 2005).

Adicionalmente, en este marco conceptual, y desde las ciencias sociales, se plantean otros conceptos orientadores como: la *integración curricular* y la *interdisciplinariedad*,

el pensamiento crítico, el pensar históricamente, y el territorio como construcción social y las identidades y las culturas. Estos conceptos son tratados en coherencia con enfoques que conciben el conocimiento como una construcción situada, relacional y políticamente implicada (Giroux, 2011; Walsh, 2017).

2.1. La integración curricular y la interdisciplinariedad

La actualización de los *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*, como se ha señalado, considera con especial atención lo relativo a la enseñanza de la historia, dada la contingencia de la Ley 1874 de 2017 (Colombia, Congreso de la República, 2017). Asimismo, se ha expuesto que este trabajo tiene una incidencia importante en materia del pensamiento histórico en particular, y del pensamiento crítico en general. Un objetivo que se atribuye, en general, a la enseñanza de las ciencias sociales. Ello, a su vez, aporta al enriquecimiento intelectual (Young, 2016) y político del estudiantado, y con ellos, de las sociedades. Por su parte, la literatura relativa a la integración curricular ha ilustrado la potencialidad —para estos mismos objetivos— de los procesos educativos que integran conocimientos y experiencias.

La integración curricular en el área de Ciencias Sociales está lejos de ser una propuesta nueva. Desde 1984 desapareció la asignatura de Historia, y en su lugar llegó la de las ciencias sociales con una perspectiva integrada. Se tomaron conceptos, preguntas, categorías, métodos, teorías, fuentes y explicaciones de las llamadas “ciencias de la comprensión” para explicar de forma más completa y globalizante problemas del ámbito de la sociología, la historia, la economía, la geografía y la antropología, en el contexto escolar. A su vez, “La integralidad del conocimiento y el enfoque interdisciplinario” fue una de las tendencias identificadas en el proceso de sistematización (MEN, 2025a) y responde al carácter articulado y holístico del conocimiento social, a través del cual se puede comprender la complejidad de los fenómenos sociales.

En la Ley 115 de 1994, el área se nombra como “ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia” (Colombia, Congreso de la República, 1994). La profesora Nubia Astrid Sánchez (2012, p. 43 y ss.) señala que esa denominación integra y al mismo tiempo diferencia. En su momento, esto respondió a las tendencias internacionales hacia la integración curricular y, su vez, las confronta, al mantener la diferenciación.

La publicación de los *Lineamientos* en el 2002 planteó la integración como “un medio para alcanzar la interdisciplinariedad y como un instrumento de enseñanza que permitía acceder a la comprensión amplia de los hechos sociales” (Sánchez, 2012, p. 29) Así mismo, se presentó como una “invitación a superar las visiones fragmentadas del conocimiento y a poner en acción la multiplicidad de lecturas del mundo que podía tener un sujeto” (Sánchez, 2012, p. 30). La sugerencia de *ejes generadores* que tuvo lugar en la propuesta del 2002 optó por la *interdisciplinariedad* como una de las vías posibles para acoger la integración curricular, entendida como articulación e interacción de disciplinas, que se ponen en diálogo para afrontar el centro generador.

Con todo y ello, puede ser que aún en nuestros días las dinámicas escolares no estén dando cuenta —totalmente— de esa integración e interdisciplinariedad, que se viene sugiriendo desde hace varias décadas, por lo que conviene insistir sobre ella como una prospectiva y, si se quiere, como una de las premisas que debería caracterizar las apuestas en el área. De suerte que lejos de separar la enseñanza del área de Ciencias Sociales, la Cátedra para la Paz, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, incluso el proyecto de gobierno y democracia escolar, se logre realizar un tejido, en torno al tratamiento de los PSR.

Dicho esto, es importante relacionar algunas coordenadas teóricas para la comprensión y el ejercicio de la integración curricular. En ese sentido, la obra de James Beane (2010) es especialmente valiosa. El autor comienza por plantear tres dimensiones de la integración curricular: la integración de experiencias, la integración social y la de conocimientos.

La *integración de experiencias* reconoce que se construyen las ideas sobre nosotros mismos y sobre el mundo a partir de experiencias, que no son esquemas rígidos o estáticos, sino que pueden modularse u organizarse en virtud de la necesidad de ocuparse de asuntos personales o sociales. Esta clase de aprendizaje requiere de experiencias constructivas y reflexivas.

En ese orden de ideas, Beane propone un “aprendizaje integrador”. Este exige “experiencias que literalmente se convierten en parte de nosotros: unas experiencias de aprendizaje inolvidables” (Beane, 2010, p. 25). Esto requiere una integración en dos sentidos: 1) poner las experiencias previas al servicio de nuevas situaciones, y 2) que las experiencias nuevas se “integran” a los esquemas de significado.

Evidentemente, la cuestión fundamental respecto a esta teoría es cómo organizar las experiencias y los conocimientos curriculares en los que participan los alum-



nos de tal forma que éstos los puedan integrar más fácilmente en sus esquemas de significado y transferirlos a nuevas situaciones. Iran-Nejad, McKeachie y Berliner (1990) señalan que demasiados educadores piensan que la “simplificación” del conocimiento (o el acceso a él) se consigue mejor si se presenta en pequeños fragmentos y trozos. Pero son cada vez más los estudios que indican que el acceso es más probable a través de la “integración” de los detalles, es decir, con la organización mediante “ideas completas” (Beane, 2010, p. 25)

Por su parte, la *integración social* consiste en reconocer que uno de los objetivos de las escuelas en las sociedades democráticas es aportar a niños, niñas, adolescentes y jóvenes experiencias educativas comunes o compartidas. Esa integración tiene que ver con la necesidad de promover valores “comunes”, y la consolidación de idearios del “bien común”.

[...] el uso del currículo centrado en el problema parte de la idea de que la vida democrática implica el trabajo colaborativo sobre temas sociales comunes. La participación de los alumnos en la planificación curricular surge del concepto democrático de la gestión participativa y colaborativa en la toma de decisiones. (Beane, 2010, p. 26)

Finalmente, la *integración de los conocimientos* pasa por el reconocimiento de varios asuntos: el carácter dinámico del conocimiento; su construcción social, que implica tanto la potencia de las elaboraciones colectivas como el reconocimiento de los sesgos interiorizados en el conocimiento que refleja la alta cultura; la importancia de la contextualización de los saberes y, con ello, la posibilidad de hacerlo mucho más cercanos a las y los estudiantes. Y más importante, su valor para la resolución de problemas:

Imaginemos que nos enfrentamos a un determinado problema o a una situación complicada de nuestra vida. ¿Cómo la afrontamos? ¿Nos detenemos a preguntarnos qué parte de la situación corresponde al lenguaje, a la música, a las matemáticas, a la historia o al dibujo? No lo creo. Al contrario, abordamos el problema o la situación utilizando cualquier conocimiento que sea apropiado o pertinente, sin tener en cuenta las divisiones por áreas disciplinares. Y si el problema o situación tienen para nosotros la suficiente importancia, ponemos todo el empeño en buscar los conocimientos necesarios que aún no poseemos. De esta forma, llegamos a comprender y a usar los conocimientos no desde la perspectiva de los compartimentos diferenciados con los que se etiquetan en la escuela, sino como “integrados” en el contexto de los problemas o asuntos reales. (Beane, 2010, pp. 27-28)

En suma, con las tres formas de integración, Beane resalta, retomando las premisas pedagógicas del pensamiento de Dewey, que para el proceso de aprendizaje resulta más significativo cuando la enseñanza se ordena alrededor de problemas, cotidianos o de pensamiento, que tienen una relación con su propia existencia y, adicionalmente, cuya resolución no suele darse desde una sola mirada disciplinar, sino que exige la interacción de diversos saberes, poniendo en juego conceptos, procedimientos y actitudes.

Dos potencialidades en la integración curricular son: la capacidad de hacer (actividad) y el uso de los conocimientos y saberes (conceptos), de modo que sean medios para el crecimiento intelectual, tanto personal como comunitario del sujeto, y para la solución de sus problemas cotidianos y sociales.

Esta perspectiva no entiende los conocimientos en el vacío, pues los conocimientos y los saberes siempre son sobre algo: un problema, por ejemplo. En la Figura 1 se presenta la estructura que sobre la integración curricular propone Beane (2010).

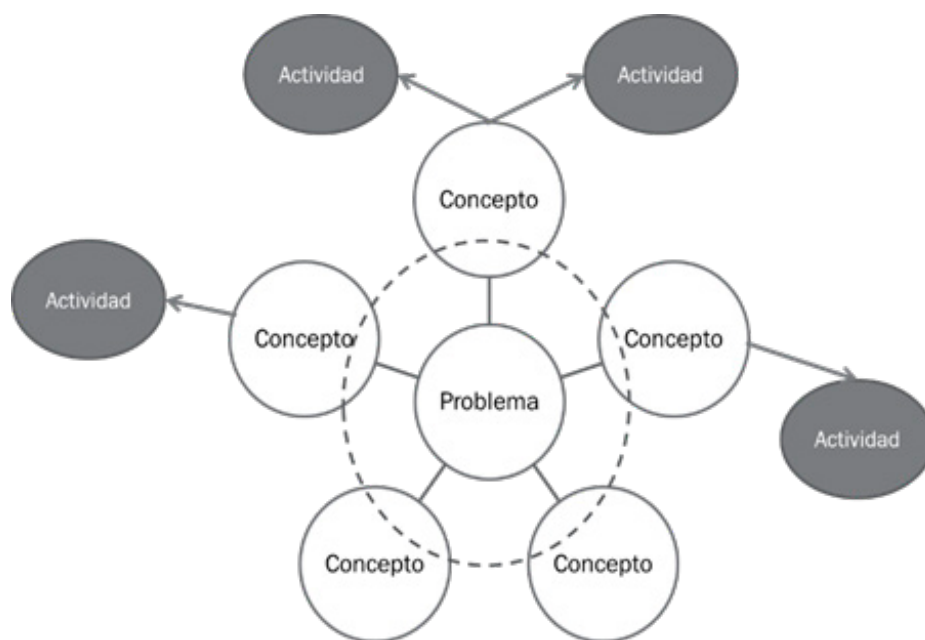


Figura 1. Red esquemática de la integración curricular propuesta por Beane

Fuente: Beane (2010).

En conclusión, la perspectiva de la integración curricular propuesta por Beane ofrece un marco educativo significativo y relevante, al ordenar el aprendizaje alrededor de problemas y asuntos reales. Esta aproximación dinámica supera la compartimentación tradicional de las asignaturas, al promover tres integraciones esenciales: la integración de experiencias (donde las ideas se construyen y modulan a partir de la reflexión), la integración

social (que fomenta valores comunes y el trabajo colaborativo en temas democráticos) y la integración de conocimientos (que valora la construcción social, contextualizada y la aplicación multidisciplinar del saber para la resolución de problemas).

En definitiva, esta visión no solo hace a las y los estudiantes partícipes de su proceso, sino que convierte los conocimientos en medios activos para la solución efectiva de los desafíos que presenta la vida cotidiana y social, aportando con ello al desarrollo de las dimensiones.

2.2. Pensamiento crítico

El pensamiento crítico se asume como el elemento articulador de la formación del sujeto, en tanto le posibilita no solo el acceso al conocimiento social, sino a desarrollar la capacidad de interrogar la realidad, analizarla desde múltiples perspectivas, reconocer sus contradicciones y tomar posición frente a los problemas que atraviesan su vida y la de sus comunidades. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico no se reduce a una habilidad cognitiva, sino que constituye una condición ética, política y pedagógica de la formación integral (Biesta, 2017; Brookfield, 2012; Giroux, 2011).

Si bien en la comunidad educativa se establece una relación directa entre las ciencias sociales escolares y la formación del pensamiento crítico, en el campo de las ciencias sociales “pensar críticamente implica comprender que la realidad social no es neutra ni está dada de una vez y para siempre, sino que es una construcción histórica atravesada por relaciones de poder, desigualdad, conflicto, resistencia y transformación (Giroux, 2011).

Las y los docentes se refieren al pensamiento crítico en las ciencias sociales de forma inmanente: los procesos de enseñanza del área promueven el pensamiento crítico y, a su vez, lo requieren (MEN, 2025a). Y tal como se presentará a continuación, el desarrollo del pensamiento crítico es útil para las ciencias sociales, y es necesario para la democracia, la ciudadanía, y el crecimiento intelectual de las sociedades.

Las comunidades educativas indagadas mencionan dos elementos que definirían el pensamiento crítico: 1) la formación para la ciudadanía y 2) el respeto y la sensibilidad frente a la diversidad. Adicionalmente, pensar críticamente implica también sentir críticamente, reconocer las afectaciones que producen los conflictos sociales, las violencias, las desigualdades y las crisis ambientales en la vida cotidiana (Braidotti,

2015; Han, 2022; Illouz, 2019). En este sentido, el pensamiento crítico se vincula con la formación de la sensibilidad social, la empatía, la indignación ética frente a la injusticia y la capacidad de proyectar futuros posibles (Braidotti, 2022; Nussbaum, 2011).

El pensamiento crítico, se constituye en la base del trabajo pedagógico con los PSR, en tanto estos no pueden abordarse desde miradas simplificadoras ni desde explicaciones lineales. Los problemas asociados a la inequidad, el conflicto armado, la memoria histórica, la crisis ambiental, la exclusión, la discriminación, la participación democrática, la violencia simbólica o la desigualdad territorial exigen procesos de análisis histórico, político, económico, cultural, ético y territorial (Beane, 2010; Leff, 2014; Morin, 2001). Así, el pensamiento crítico permite que el/la estudiante no solo comprenda los problemas, sino que se reconozca como sujeto implicado en ellos, con responsabilidad frente a su comprensión y transformación (Biesta, 2017; Nussbaum, 2011).

El pensamiento crítico se despliega como un proceso formativo que articula algunas de las dimensiones del desarrollo del sujeto:

- ◆ En el plano cognitivo, fortalece capacidades para formular preguntas, analizar información, contrastar fuentes, construir argumentos y sostener posiciones fundamentadas (Brookfield, 2012; Facione, 2007).
- ◆ En el plano ético, promueve la reflexión sobre la justicia, la dignidad, el cuidado de la vida y la responsabilidad frente al otro y frente al entorno (Gilligan, 1985; Noddings, 2013; Nussbaum, 2011).
- ◆ En el plano político, habilita la participación consciente, el ejercicio del disenso, la deliberación democrática y la construcción de acuerdos orientados al bien común (Habermas, 1999; Mouffe, 2018).
- ◆ En el plano territorial, permite comprender las dinámicas del contexto local en relación con procesos nacionales y globales (Santos, 2000; Soja, 2014).
- ◆ En el plano pedagógico, el pensamiento crítico orienta las decisiones didácticas, las estrategias de enseñanza y los procesos de evaluación.

Enseñar, desde esta perspectiva, supone privilegiar prácticas basadas en la problematización, el diálogo, la investigación social escolar, el análisis de fuentes, la confrontación de puntos de vista y la construcción colectiva de conocimiento (Biesta, 2017; Darling-Hammond *et al.*, 2020).

La evaluación, desde este enfoque, no se concibe como un mecanismo de medición de respuestas correctas, sino como un proceso formativo que acompaña la reflexión, la argumentación, la revisión de posturas y la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje (Black y Wiliam, 2009).

En este sentido, el pensamiento crítico es condición para la ciudadanía democrática. La formación del *sujeto social* requiere del desarrollo de capacidades para deliberar, disentir, argumentar, escuchar al otro, reconocer la diversidad de perspectivas y construir acuerdos orientados al bien común (Habermas, 1999; Mouffe, 2018; Nussbaum, 2011).

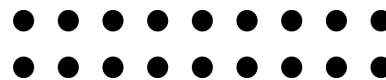
La democracia, entendida como forma de vida y no solo como sistema político, se sostiene en sujetos capaces de interrogar las verdades establecidas, cuestionar las injusticias y comprometerse con la transformación de las condiciones que vulneran la dignidad humana y la vida (Brown, 2019).

2.3. Pensar históricamente

El historiador Pierre Vilar (1997, 1999) define a la categoría “pensar históricamente” como la herramienta para analizar los procesos sociales en sus contextos específicos, tanto geográficos como temporales, teniendo cuidado de no caer en anacronismos, al proyectar el presente en el pasado o tomar como referencias los criterios del mundo actual para juzgar procesos distantes en el tiempo. A la vez, teje relaciones de posibilidades diversas para consolidar la integración del área de Ciencias Sociales.

Pensar históricamente es una herramienta que permite comprender la interacción de causas de orden económico, social o político en los problemas sociales que se investigan o que se enseñan en la escuela, todo ello conectando temporalidades distintas. A su vez, implica que al interpretar el pasado y el presente es posible promover la justicia social, la paz y la convivencia democrática. De este modo, las posibilidades para docentes y estudiantes son múltiples, pues se adopta una postura de compromiso social ineludible con el contexto que se estudia, se analiza y se comprende. Formar en la toma de conciencia y en el pensamiento crítico es una ruta posible con esta categoría.

Pensar históricamente contribuye al análisis de problemáticas sociales, ambientales, étnicas, de género, territoriales, institucionales, económicas, legales, geográficas, etc. Se plantea precisamente que la Historia no es la ciencia que estudia solo los hechos



y situaciones del pasado. Todo lo contrario: es la ciencia de los seres humanos en el tiempo. De todos los seres humanos, en todos los contextos. Y en el ámbito de las ciencias sociales esto aporta en términos de posibilidades de estudio y de reflexión.

Es preciso señalar que pensar históricamente favorece la adquisición de herramientas de investigación a la hora de enseñar historia y ciencias sociales. Plantear preguntas de investigación, consultar producción académica sobre esas preguntas, identificar fuentes distintas, interrogarlas recurriendo a la crítica de fuentes, analizar los testimonios en función de los problemas sugeridos, plantear hipótesis y ofrecer explicaciones, hace parte de los procedimientos que se pueden incorporar en las clases de ciencias sociales. Todo ello en la perspectiva de formar a una ciudadanía que pueda ser responsable de su destino, y que no asuma la simple posición de ser receptora de contenidos escolares en esta área.

En esta actualización de los lineamientos curriculares de ciencias sociales, se sugiere la incorporación de esas dinámicas, formas y procedimientos de trabajo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia y de las ciencias sociales.

Esta categoría recoge, en gran medida, la recomendación de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia, en el sentido de fortalecer las habilidades del pensamiento histórico en las clases de ciencias sociales en la educación básica y media (Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia, 2022a, 2022b).

Precisamente, las potencialidades formativas que se derivan de los principios disciplinares y pedagógicos que definen la estructuración del pensamiento histórico en la escuela es una alternativa frente a la enseñanza de la Historia tradicional (Ibagón Martín y Minte Münzenmayer, 2019). Esta otra enseñanza de la Historia, propuesta en estos lineamientos, se fundamenta en reflexiones complejas que incluyen procesos de pensamiento enfocados en la interpretación y la comprensión de diversos tipos de problemas, y esto se puede realizar a través de estrategias propias del saber disciplinar.

En la enseñanza de la Historia se pueden definir los problemas por el pensamiento histórico, y esto los lleva a ser considerados como estratégicos y directamente vinculados con la naturaleza intrínseca del propio saber histórico. Es decir, la enseñanza de la historia parte de problemas históricos, exige el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas, permite el desarrollo de una conciencia histórica y una construcción o representación narrativa del pasado histórico.

En ese contexto aparecen conceptos básicos de formación que emergen del pensamiento histórico y que orientan, a su vez, la enseñanza de la Historia: *empatía histórica*, *multicausalidad en la Historia*, *diversidad de perspectivas históricas* y *relevancia histórica*:

- ♦ La *empatía histórica* permite desarrollar procesos de análisis ligados a dimensiones emotivas que caracterizan el pasado. Esto puede hacer de la enseñanza de la historia algo funcional y útil en el entorno escolar, en tanto permite lograr los objetivos de esta área escolar, y es llamativo para el estudiantado.
- ♦ La *multicausalidad* es uno de esos conceptos estructurales de la Historia que dota de sentido la enseñanza de este campo de conocimiento, en tanto permite rastrear las múltiples causas de los procesos históricos y sus consecuencias. Fortalece las capacidades de explicación y argumentación, en tanto siempre está presente la pregunta por “el por qué” de los hechos y procesos sociales, políticos, económicos y culturales en el tiempo. Parte entonces de la complejidad explicativa de un hecho histórico.
- ♦ La *diversidad de perspectivas históricas*, en la misma línea anterior, permite que estudiantes y profesores y profesoras tomen postura sobre la explicación y el análisis de los procesos históricos y su proyección en el presente. Allí, el “pensar históricamente” se hace mucho más visible, pues con esas perspectivas de análisis diversas se pueden comprender realidades de las sociedades contemporáneas, partiendo desde múltiples puntos de vista, ofrecidos por la misma Historia y su diálogo con las demás ciencias sociales, que abogan por la diversidad explicativa.
- ♦ La *relevancia histórica* permite que en el ámbito escolar se luche contra los discursos dominantes y la historia tradicional, aquella que destaca personajes y procesos de manera lineal, apologética y acontecimental. Plantea la pregunta por figuras históricas y los procesos que deben ser recordados, en tanto son relevantes. Allí, la reflexión crítica permite destacar procesos y personas olvidados por la historia tradicional, y vitales a la hora de comprender eso que nos explica como sociedades, con una profunda historicidad, en el tiempo presente.



2.4. Sujeto social

Cuando hablamos de “sujeto social” estamos planteando una idea cercana a la práctica docente: *las personas no solo viven en una sociedad, también influyen en ella*, lo cual indica que tienen capacidad de agencia, en las condiciones sociales en las que se gestan y viven. A Touraine (1984) se le atribuye la reflexión sobre el sujeto social, justo en el momento en el que la intelectualidad francesa había declarado la muerte del “sujeto”. Touraine abogó por el “retorno del actor”, argumentando el lugar en los procesos sociales y políticos de grupos o individuos, que no son pasivos, siendo un ejemplo de ello los movimientos sociales. Para este autor, el sujeto no es el rol o la socialización: es el proceso en el cual individuos y grupos, en una confrontación con las normativas sociales, definidas históricamente, adquieren un lugar.

Durante mucho tiempo se pensó que los individuos eran casi únicamente el resultado de las normas, las instituciones y las reglas sociales (la familia, la escuela, el Estado). Luego surgió una mirada opuesta, que puso el acento en la iniciativa personal: las decisiones, las acciones y la capacidad de las personas para actuar por sí mismas. Hoy se reconoce que ambas dimensiones van juntas: las personas están condicionadas por su entorno, pero no son pasivas. Desde esta perspectiva, el sujeto social es una persona o un grupo que vive en unas condiciones sociales concretas, toma conciencia de su realidad y actúa sobre ella, individual o colectivamente.

Desde esta mirada, aprender no se reduce a acumular conocimientos, sino a comprender el contexto, pensar críticamente y encontrar sentido a lo que se aprende. Esto es especialmente relevante en el trabajo con niñas, niños, adolescentes y jóvenes, porque la escuela es uno de los espacios donde se empieza a construir la conciencia de sí mismos/as y del mundo que habitan.

Esta idea nos invita a reconocer cuatro aspectos en las y los estudiantes: 1) viven dentro de unas normas, instituciones y realidades sociales, 2) pueden reflexionar sobre lo que viven, 3) son capaces de actuar y generar cambios, incluso pequeños, y 4) pueden darle sentido a su experiencia y a lo que aprenden.

Pensarlos como sujetos sociales no es una postura teórica lejana, sino una apuesta pedagógica práctica: formar personas que entiendan su territorio, que piensen por sí mismas y que se reconozcan como capaces de participar y transformar su realidad. Esto conecta directamente con objetivos educativos ampliamente compartidos, como el desarrollo del pensamiento crítico y la formación integral.

Desde este punto de vista, el sujeto social se configura como el centro de sentido de la enseñanza de las ciencias sociales. No se trata de un o una estudiante concebido/a únicamente como individuo que aprende contenidos, sino de un sujeto histórico, espacial, cultural, político y relacional, que se construye en interacción con los otros, con los conflictos de su contexto y con los procesos colectivos de transformación (Touraine, 2015; Zemelman, 2005). Este sujeto no preexiste a la formación como una entidad acabada, sino que se constituye en el proceso mismo de comprender la realidad, posicionarse frente a ella y actuar sobre su entorno.

Desde la teoría social crítica, Zemelman (2005) plantea que el sujeto es una construcción histórica situada que emerge en escenarios de tensión, conflicto y posibilidad, mientras que Touraine (2015) concibe al sujeto como aquel que se reconoce como actor de la historia, capaz de resistir, actuar y transformar las condiciones que lo determinan. Estas perspectivas permiten afirmar que el sujeto social que se forma en las ciencias sociales es, ante todo, un sujeto con capacidad real de agencia para incidir en la vida social, política, cultural y territorial.

Formar al sujeto social implica, por tanto, reconocer su condición de *sujeto de derechos*, fortalecer su participación en escenarios escolares, comunitarios y democráticos, desarrollar su conciencia histórica y territorial, y promover su compromiso ético con la justicia social, la paz, la vida y el cuidado del entorno (Biesta, 2017; Nussbaum, 2011). En esta perspectiva, el sujeto no es un destinatario pasivo del currículo, sino su protagonista, en quien convergen los procesos cognitivos, emocionales, sociales, políticos y comunicativos que estructuran la formación integral.

En este horizonte, el sujeto social se forma como *sujeto político*, capaz de comprender las relaciones de poder, las dinámicas de exclusión, las desigualdades estructurales y las luchas por la justicia social que atraviesan la realidad (Giroux, 2011; Mouffe, 2018). La formación política no se limita al conocimiento de las instituciones, sino que también se expresa en la capacidad de tomar postura frente a los PSR, de ejercer el disenso de manera argumentada y de participar en procesos de transformación democrática (Biesta, 2017; Habermas, 1999).

De manera inseparable, el sujeto social es también *sujeto histórico*, en tanto su identidad se construye en relación con el pasado, la memoria y las experiencias colectivas que configuran su territorio (Jelin, 2002; Ricoeur, 1996). Desde esta perspectiva, el reconocimiento de la pluralidad de memorias, de las voces silenciadas y de los procesos de organización social se convierte en una condición fundamental para la formación del sujeto social.



El sujeto social es, asimismo, *sujeto cultural*, portador de saberes, lenguajes, tradiciones, prácticas y formas de comprender el mundo, que se expresan en la diversidad étnica, regional y territorial (Hall, 2010; Walsh, 2017). La formación en ciencias sociales reconoce esta diversidad como una riqueza formativa que fortalece la identidad, el diálogo intercultural y la construcción de sentidos colectivos.

Desde el enfoque territorial, el sujeto social se reconoce como *sujeto espacial*, cuya experiencia vital está profundamente ligada a los espacios que habita, a las dinámicas sociales, económicas, políticas y ambientales de su entorno, y a las tensiones que allí se producen (Garrido, 2005; Lefebvre, 2013; Santos, 2000). El territorio no es únicamente un espacio físico, sino un escenario de relaciones, memorias, conflictos, desigualdades y posibilidades de transformación.

En articulación con los PSR, el sujeto social se forma como un sujeto que no es ajeno a los conflictos de su tiempo, sino que se reconoce implicado en ellos. La desigualdad, la violencia, la exclusión, la crisis ambiental, la discriminación y los retos de la democracia no son contenidos externos al sujeto, sino realidades que atraviesan su vida cotidiana y configuran su experiencia social (Brown, 2019; Leff, 2014).

Pedagógicamente, esta concepción exige que los procesos de enseñanza se fundamenten en problemas reales del contexto, promuevan la investigación, el diálogo y la deliberación, fortalezcan la relación entre escuela, comunidad y territorio, y articulen conocimiento, ética y acción social (Beane, 2010; Biesta, 2017; Darling-Hammond *et al.*, 2020). En este sentido, la enseñanza de las ciencias sociales se orienta a la comprensión crítica de la realidad y a la construcción de ciudadanía, más que a la acumulación de información.

2.5. Territorio como construcción social

El territorio como acepción del espacio geográfico goza de tantas definiciones como especialistas que lo abordan; de ahí que no sea un concepto unívoco dentro de las ciencias sociales y en especial en la Geografía; en algunas ocasiones, las construcciones teóricas son antagónicas y en otras tienden a complementarse. No obstante, todas responden a un tiempo, espacio y contexto particular.

El abordaje del “territorio” dentro de distintos campos de conocimiento lleva a Pulgarín (2011) a precisar que “el Territorio, es probablemente el concepto que mayor

interdisciplinariedad presenta hoy, en el contexto de las ciencias sociales, al ser motivo de estudio en la mayoría de ellas" (p. 9).

Es importante precisar que espacio geográfico y territorio no son sinónimos: con el primero se nombra el objeto de estudio de la Geografía y con el segundo se analizan las relaciones entre la sociedad y la naturaleza en términos de apropiación, significación y transformación a nivel político y cultural. Por ello se dice que el territorio es una construcción social, pues no solo está referido a la materialidad, según lo explican Montañez y Delgado (1998), sino que "El territorio se construye a partir de la actividad espacial de agentes que operan en diversas escalas" (p. 125).

La categoría "territorio" encierra tres ideas: una de delimitación, otra de apropiación y, finalmente, una de ejercicio de poder sobre el área de dominio. Territorio se vincula, según Ramírez y López (2015), con visiones de corte naturalista-conductual, económica, política y cultural. Desde la primera, el territorio es una dimensión que le pertenece a todo animal para su supervivencia; en el caso de la segunda, el territorio se define "a partir de procesos de control y usufructo de los recursos" (Ramírez y López, 2015, p. 134), en la tercera, el territorio hace referencia a la división de un país, estableciendo los límites sobre las áreas en las que una autoridad tiene competencia y soberanía para actuar, y en la cuarta, el territorio es definido en relación con la cultura, es decir, con las redes de significación que crean los grupos humanos que les permiten darle significado a los objetos y las acciones (Santos, 2000).

Desde una perspectiva contemporánea y en la cual se recogen algunos debates sobre la construcción del territorio como una categoría de análisis de la geografía para comprender las dinámicas geográficas, Pulgarín y Quintero (2012) establece que el territorio

[...] no puede verse únicamente como soporte material, como la instancia geofísica del espacio, como un objeto sobre el que se desarrollan los procesos, sino que él mismo es un proceso, en constante transformación donde la sociedad, a través de sus relaciones, lo construye. (p. 91)

En tal sentido, el territorio como construcción social refleja la diversidad e intereses de las personas, permite la puesta en marcha de procesos de interacción (complementaria, compleja, contradictoria, conflictiva y cooperativa) y se transforma y define constantemente (Bozzano, 2009). Es resultado de las acciones humanas sobre el espacio, encaminadas a su apropiación, las cuales, a su vez, reflejan las distintas formas en que

las sociedades lo comprenden y significan en su devenir. El territorio, como producto social, según puntualizan Montañez y Delgado (1998), “no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado” (p. 123), por el conjunto de prácticas que sobre él ejercen los grupos humanos que lo habitan a lo largo del tiempo.

Considerando lo anterior, el territorio rebasa su dimensión física a medida que los seres humanos lo habitan: lo viven, lo recorren, se hacen preguntas sobre él, lo intervienen, lo reconstruyen, lo describen, comprenden y entienden que él mismo está en constante devenir. El territorio es ante todo un constructo social que se transforma a los ritmos de los grupos humanos que lo habitan; por ello, Bertrand y Bertrand (2006) no dudan en afirmar: “no hay territorio sin tierra” (p. 211), para llamar la atención sobre la relación entre naturaleza y sociedad, en la cual la existencia de lo uno hace posible la del otro.

“Territorio” es una categoría que la Geografía usa para analizar un conjunto de relaciones en particular, según Garrido (2005, p. 151), aquellas referidas a la política, la gestión, el poder, la ideología y el ordenamiento. En este sentido, “el territorio como concepto, da cuenta de lo estrecha que es la relación entre el ámbito político y el cultural en la vida humana” (Ramírez y López, 2015, p. 157). Lo anterior permite: 1) comprender los modos como las sociedades han construido y apropiado de los lugares en los que viven a través del tiempo, 2) conocer lo que son, 3) saber cómo llegaron a esos estados y que pueden llegar a hacer en el futuro, y 4) gestionar sus horizontes de posibilidad. Así, el territorio también se convierte en pasado, presente y futuro concreto, lo que reivindica el estudio del mismo en la enseñanza de las ciencias sociales escolares.

El reconocimiento del valor formativo del territorio lleva a Pulgarín (2011) a plantear que

El estudio del territorio como objeto de enseñanza permite visualizar la complejidad del mundo real, pone en evidencia la brecha existente entre los saberes sobre la naturaleza y la sociedad, saberes disociados, parcelados y al ser motivo de enseñanza siguen considerándose igualmente distantes; al leer el territorio para comprenderlo, esta condición cambia puesto que en él se encuentran situaciones problema que ameritan estudiarse y desde la escuela convocan a la interdisciplinariedad puesto que los problemas son cada vez más transversales, multidimensionales y pluridisciplinarios, en suma, globales. (p. 9)

En otras palabras, los estudios del territorio permiten ver el mundo como un todo, a partir de la articulación en una sola lectura de elementos conceptuales y metodológicos

de disciplinas como la ciencia política, la economía, la sociología, la antropología y geografía. Ello pone de manifiesto que los problemas tienen una dimensión política, sociológica, cultural, económica y espacial, lo que desvirtúa la idea de que los problemas sociales le pertenecen solo a una disciplina u otra. Los aportes que hacen las disciplinas sobre un mismo problema o fenómeno permiten construir comprensiones más complejas de lo social, en palabras de Bozzano (2009), de las relaciones entre territorios, actores y procesos.

Los estudios del territorio son una oportunidad para desarrollar procesos de enseñanza situados, que reconozcan los intereses de conocimiento que parten de lo local en articulación con recortes espaciales mayores. En este sentido, Pulgarín (2011) puntualiza que el estudio del territorio:

Es la oportunidad de hacer una lectura situada, tanto a nivel geográfico como histórico. Comprender la realidad a partir de preguntas de investigación desde el aula, preguntas desde y sobre el territorio, preguntas que problematizan lo que se ve, lo que pasa, lo que vive, puede incidir en las ganas de aprender, en la curiosidad y disposición del estudiante hacia el conocimiento. (p. 9)

Dicho de esta manera, los estudios del territorio estimulan la creación de preguntas sobre el territorio vivido y percibido las personas y el territorio concebido por los planificadores. Los estudios del territorio devuelven la palabra a las comunidades, y ponen de manifiesto que pueden leerlo de forma rigurosa y sistemática, para dar cuenta de su experiencia territorial o para comprender los problemas o fenómenos sociales. Comprensiones que deben permitir tomar decisiones de manera argumentada al ejercer su ciudadanía.

Finalmente, estudiar el territorio en la perspectiva señalada en las escuelas supone la posibilidad de reconocer la pluralidad de territorialidades existentes en Colombia, que configuran la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, reivindicando la necesidad de procesos situados, en los que la cotidianidad se vincule con la enseñanza para dotar de sentido los aprendizajes. De acuerdo con Arenas (2020):

[...] los estudios territoriales no solo los pueden llevar adelante los científicos, académicos o profesionales. También los puede hacer los estudiantes y los profesores, la escuela, la comunidad desde el contexto propio, desde la territorialidades propias – colectivas, incluso desde las territorialidades impuestas o en transición, como las que permanentemente vivimos en América Latina. Es decir, desde la experiencia, desde la construcción o la producción espacial de las Territorialidades. (p. 32)



Así, el territorio y su estudio con intencionalidad pedagógica, es decir, formativa es una estrategia que permite a las y los estudiantes interrogar su realidad, identificar su lugar en ella, reconocer el papel que tienen en su reproducción o cambio, ver la utilidad de lo social en la vida cotidiana, saber las implicaciones de sus formas de pensar y hacer. Ello, con el fin último de brindarles elementos para construir en el marco de la democracia otros territorios posibles.

2.6. Identidades y culturas

Una de las definiciones de la palabra "Identidad", en el *Diccionario de la lengua española*, alude al "conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás". Allí también se plantea que es la "Conciencia que una persona o colectividad tiene de ser ella misma y distinta a las demás" (Real Academia Española, 2024). Teniendo en cuenta estas definiciones, se puede dimensionar la importancia de las ciencias sociales escolares en el proceso de formación y difusión de una *identidad nacional*, teniendo presente las diversidades de una nación como Colombia, multiétnica y pluricultural, como lo expresa nuestra Carta Magna (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

Al respecto, la investigación social es prolífica en lo que respecta a la reflexión sobre la identidad, su configuración, la construcción de memoria y la generación de olvidos. Es un proceso que implica selección (de personas y grupos sociales, hitos históricos, referencias al pasado, acontecimientos, momentos fundacionales, etc.). Y eso necesariamente genera negaciones, olvidos, tergiversaciones y ocultamientos en el análisis histórico y social. Es, si se quiere, un uso político del pasado.

Desde que la Historia apareció en el siglo XIX como una disciplina académica en las universidades, el Estado nación (también configurado a lo largo del siglo XIX) proporcionó el principio narrativo fundamental para la Historia (Fontana, 1999, p. 7). Así, el pasado de los grupos humanos dejaba de ser una red de caminos que pudieron haber ido en diversas direcciones, para convertirse en una única ruta: la historia se convirtió en la biografía de la nación. La misma que generaba una identidad necesaria en el contexto de consolidación de los incipientes Estados nacionales. Colombia vivió ese proceso. Y por eso, la Historia patria tomó los matices de la exaltación, el ejemplo, las virtudes y las acciones heroicas, materiales para la escritura de textos, y referentes para la enseñanza de este campo de conocimiento en las instituciones educativas.

Todo ello generó una memoria que solo tuvo en cuenta a personalidades célebres de ese “tesoro de glorias y de recuerdos”, y que condenó al olvido a personas consideradas de baja estirpe y condición social o étnica, a las mujeres, las minorías sexuales, los niños, y un amplio etcétera.

Es preciso señalar que las ciencias sociales aportan a la comprensión del papel desempeñado por diversas poblaciones en el proceso de construcción de la nación.

Reconocer las diversidades como parte constitutiva de la construcción de la nación destaca el papel de grupos olvidados por las interpretaciones tradicionales y abren un panorama de análisis en el que las ciencias sociales escolares aportan a la comprensión de lo que somos como culturas y que se expresan en el reconocimiento de comunidades indígenas, afrodescendientes, negras, raizales y palenqueras (Mena, 2022), además de la comunidad LGTBQI+, los campesinos y las campesinas, entre otros.

Y es que la visión del pasado se construye, desde las tempranas edades de la vida, a partir de los elementos que ofrece la cultura social que nos envuelve, reforzada por las representaciones (monumentos, cuadros de historia, películas, etc.) y por la enseñanza basada en los centenarios y las conmemoraciones, de manera que por lo general somos incapaces de tomar conciencia sobre los condicionamientos que esa visión impone, y que la educación, además, se encarga de legitimar. Salvo que estudiemos ciencias sociales recurriendo a las herramientas que esos campos del saber ofrecen en la contemporaneidad.

Es claro que la identidad y su relación con la construcción de la nación es tan solo una de las múltiples vías que pueden ser exploradas desde el área de ciencias sociales, y no se agota allí. Toca distintos ámbitos de la vida social del pasado y del presente. La identidad, como construcción social, irradia multitud de aspectos de las sociedades, los mismos que se relacionan con su pasado, su presente, su cultura, su lenguaje, su territorio, sus tradiciones, entre otros.

En los establecimientos educativos, las ciencias sociales sirven para construir identidades que vayan en contravía de los discursos y las formas de generación de conocimiento tradicionales y dominantes. En ese sentido, la Historia y las demás ciencias sociales son herramientas útiles, si se enseñan y se aprenden de manera crítica (Moreno, 1999). Esto se traduce en una enseñanza de las ciencias sociales que no jerarquiza una única versión del conocimiento, sino que dialoga con los saberes locales, campesinos, indígenas, afrodescendientes y populares, y los lleva de manera directa a la cotidianidad de las y los estudiantes del país, a su presente.

Las ciencias sociales permiten la construcción de una identidad que refleje los intereses sociales concretos, que impregnan la visión del pasado que se inculca, y que hoy establece conexiones dinámicas con el presente. En sociedades tan diversas como las nuestras, esto necesariamente exige abandonar la apología y la exaltación de personas y de acontecimientos, para pensar en procesos diversos, que explican lo que hoy somos como nación, y que contribuyen a fortalecer nuestras identidades (en plural).

Para esa comprensión de las identidades como un asunto heterogéneo y plural, además de este encuadre histórico, es importante retomar los estudios provenientes de la antropología, que han problematizado esa relación identidad-nación desde diversas perspectivas. De una parte, la que tiene que ver con el vínculo, necesario, pero no siempre diferenciado, de la identidad y la cultura. Ambas categorías son precisas para entender la contemporaneidad, pero su rol comprensivo ha sido tratado de formas tan diversas, e incluso contradictorias, que es difícil establecer consensos. En algunos casos, los conceptos han sido tratados como intercambiables, y esa yuxtaposición dificulta el establecimiento de fronteras (Grimson, 2010, p. 62).

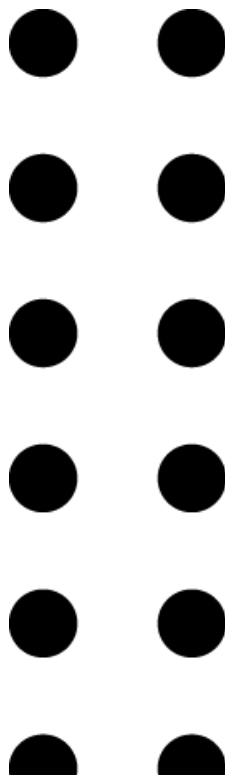
Por otra parte, reconociendo el contexto globalizado y las ideas de ciudadanía y derechos, ha sido posible la exposición de pueblos “antes invisibles”. Lo que ha puesto al discurso de la identidad al servicio de esa visibilización, y necesariamente conectado con el asunto étnico. Rita Segato plantea que ese efecto de la globalización es solo parcialmente cierto:

Se trata, considero, de un proceso ambiguo e inestable, capaz, por un lado, de afirmar los derechos de las minorías, pero, también, por otro, de homogeneizar las culturas, achatando sus léxicos y valores, de manera tal que puedan entrar en la disputa generalizada por recursos, pero dejando fuera del horizonte de la política una reflexión más profunda sobre la naturaleza misma de esos recursos, y la pluralidad de sus formas de producción y utilización. Si el gran lema, y utopía posible del momento, es la utopía de un mundo diverso, no debemos perder de vista la dimensión de la diferencia radical de culturas y la pluralidad de mundos donde esas diferencias cobran sentido. (Segato, 2007, pp. 38-39)

Segato también interpela la “formación de nación”, con su concepto de las *alteridades históricas*, reconociendo que la construcción de los Estados nacionales, dada en los confines de un paisaje humano y geográfico determinado, “otrifica”, “racializa” y “etnifica”. Estas “alteridades históricas” son entonces esos perfiles humanos resultantes de los procesos aludidos, y que nos obligan a pensar en las “identidades políticas” de otra manera (Segato, 2007).

Es por esto por lo que, cuando nos ponemos a discutir acerca de las clases de ciencias sociales que se deben enseñar en nuestros establecimientos educativos, conviene que tengamos en cuenta que lo que está en juego no son simplemente opciones metodológicas o preocupaciones por la dosis de conciencia nacional que se infunde a través del currículo, pues ya sabemos que no hay nación, sino naciones: proyectos distintos de sociedad que construir. Y las identidades que se modelan a través del área de ciencias sociales deben contribuir a esos proyectos.

Las identidades se convierten en un elemento clave para pensar apuestas curriculares desde enfoques distintos e integrales. En este sentido, reflexionar sobre las identidades implica comprender cómo se construyen a nivel individual y colectivo en la sociedad, y no promover la creación de una identidad predeterminada como parte de un proyecto de nación, tal y como se entendía desde el siglo XIX. Las identidades en el contexto colombiano remiten a diversidades. Y las ciencias sociales escolares deben contribuir a fortalecerlas.



3. Organización curricular

Considerando los aspectos expuestos en el marco conceptual, se propone a las comunidades educativas del país unos elementos que pueden orientar la planeación curricular, sin afectar la autonomía escolar, para la enseñanza de las ciencias sociales y el desarrollo de competencias, capacidades y aprendizajes desde una estructura curricular flexible, abierta e integrada. Estos elementos son: los problemas sociales relevantes (PSR), las dimensiones del ser, los propósitos de formación, ejes generadores, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales.

3.1 Problemas sociales relevantes

La organización del currículo de ciencias sociales a partir de los PSR parte del reconocimiento de que el conocimiento social es histórico, situado, conflictivo y éticamente comprometido con la vida colectiva. Los PSR se entienden como conflictos públicos, complejos y controversiales que afectan de manera directa la vida de las comunidades, articulan pasado, presente y futuro, y exigen miradas integradas desde distintos campos del saber (Pagès y Santisteban, 2011; Santisteban, 2019).

Desde esta perspectiva, el conocimiento no se asume como neutral ni ahistórico, sino como una construcción social producida en contextos concretos de poder, cultura e historia, como lo plantean Berger y Luckmann (1968) al señalar que la realidad social se instituye mediante procesos de significación compartida.

Asumir los PSR como organizadores del currículo implica un cambio profundo en la forma de enseñar y aprender las ciencias sociales. El punto de partida del aprendizaje ya no es una secuencia disciplinar cerrada, sino los problemas reales que interpelan a las y los estudiantes en sus territorios. Esta lógica se sustenta en la propuesta de integración curricular centrada en problemas reales desarrollada por Beane (2010), quien afirma que el aprendizaje adquiere sentido cuando se organiza alrededor de situaciones significativas que exigen la movilización articulada de distintos saberes. En este enfoque, la historia, la geografía, la economía, la política y la cultura dejan de trabajarse como compartimentos aislados y pasan a dialogar en función de los conflictos de la vida social.

Desde un enfoque epistemológico y político de la educación, los PSR cumplen una función fundamental como dispositivos de problematización de la realidad. Giroux

(2011) señala que la educación crítica debe formar sujetos capaces de leer el mundo como un campo de disputas, relaciones de poder e injusticias estructurales, y no como una realidad neutral o naturalizada. En este sentido, trabajar con PSR implica formar para interpretar críticamente las narrativas dominantes, reconocer las lógicas de exclusión y participar en la construcción de alternativas democráticas.

En clave de formación integral, los PSR permiten articular de manera orgánica el pensamiento crítico, el pensar históricamente, el diálogo, la investigación social escolar y la evaluación formativa. El pensamiento crítico se fortalece cuando se analizan las relaciones de poder, la desigualdad, la exclusión y las distintas formas de dominación presentes en los problemas sociales, como lo plantean Facione (2007) y Brookfield (2012), para quienes pensar críticamente implica cuestionar supuestos, evaluar evidencias y tomar posición frente a la realidad.

El pensar históricamente se activa cuando los PSR se comprenden en su dimensión temporal, reconociendo continuidades, rupturas, memorias y responsabilidades colectivas, en coherencia con la concepción de la historia como “ciencia de los hombres en el tiempo” desarrollada por Bloch (2001). El diálogo y la deliberación se consolidan como prácticas esenciales para la construcción de lo común, como lo señala Habermas (1999), quien afirma que la democracia se funda en procesos de comunicación orientados al entendimiento.

La investigación social escolar se consolida como una estrategia central para aprender a formular preguntas relevantes, analizar críticamente diversas fuentes, interpretar información desde marcos situados y producir conocimiento contextualizado, en coherencia con los enfoques contemporáneos del aprendizaje activo, la indagación y la producción de saberes en contextos reales (Benejam y Pagès, 2016; Hodson, 2014; Sanmartí, 2020).

Desde una perspectiva de justicia social, Hooks (1994, 2003) sostiene que una educación comprometida con la democracia debe generar condiciones para que los sujetos reconozcan su voz, construyan agencia y participen en la transformación de las estructuras que producen opresión y desigualdad. En esta línea, los PSR se convierten en escenarios pedagógicos privilegiados para que las y los estudiantes no solo comprendan los conflictos sociales, sino que se reconozcan como sujetos con capacidad de incidencia.

Desde el enfoque de capacidades, los PSR se consolidan como un medio privilegiado para la expansión de las libertades reales del sujeto social, en tanto fortalecen capacidades

para comprender, deliberar, participar, cuidar, resistir y transformar. Sen (2000) señala que el desarrollo humano consiste en la ampliación de las capacidades para llevar la vida que las personas valoran, mientras que Nussbaum (2011) precisa que la educación debe formar capacidades centrales como el pensamiento crítico, la afiliación, el control sobre el propio entorno y la participación política. En este sentido, trabajar con PSR no solo permite explicar la realidad, sino formar sujetos con agencia efectiva para incidir en ella.

Los territorios destacan, además, que los PSR están vinculados con la identidad, la memoria, la cultura y el territorio, pues es en estos escenarios donde los conflictos se viven, se recuerdan y se disputan. Esta visión se articula con la concepción del territorio como construcción social desarrollada por Santos (2000), quien señala que el territorio no es solo un espacio físico, sino un entramado de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales. Desde esta comprensión, los PSR se convierten en un puente entre conocimiento, identidad, participación y acción territorial, activando el compromiso con la sostenibilidad, la justicia ambiental y el cuidado de la vida.

Desde el punto de vista curricular, asumir los PSR como dispositivo pedagógico implica que los saberes disciplinares se organizan en función de problemas y no de asignaturas aisladas. La historia aporta la comprensión de los procesos de larga duración, los conflictos y la memoria; la geografía contribuye a la lectura espacial de las desigualdades y las dinámicas ambientales; la economía permite analizar la distribución de los recursos y las condiciones de vida; la política posibilita comprender el poder, la democracia y la participación; y en ese contexto la cultura aporta las claves simbólicas, identitarias y comunicativas de la vida social. Esta integración responde a una concepción compleja del conocimiento, coherente con los planteamientos de Morin (1999) sobre la necesidad de articular, relacionar y contextualizar los saberes.

En consecuencia, los PSR permiten superar la fragmentación del conocimiento social escolar y favorecen una comprensión compleja, situada e interdisciplinaria de la realidad, en coherencia con las demandas territoriales, la formación integral y los desafíos contemporáneos de la democracia, la justicia social, la paz y la sostenibilidad. No se aprende sobre la sociedad como un objeto lejano, sino que se aprende a leer, interpretar y transformar la sociedad de la que se forma parte.

De ahí que los PSR no emergen como una estrategia didáctica aislada, sino como una respuesta formativa situada a las condiciones sociales, políticas, culturales, económicas, ambientales y simbólicas del país en el presente, en un contexto global marcado

por la precarización de la vida, la intensificación del control y la fragilización del lazo social (Brown, 2019; Han, 2014, 2022).

Este contexto reafirma que los contenidos de las ciencias sociales no pueden organizarse únicamente desde secuencias disciplinares cerradas, sino que deben estructurarse a partir de los problemas reales que afectan la vida de las y los estudiantes y sus comunidades. En esta línea, Beane (2010) y Giroux (2011) coinciden en que el currículo adquiere sentido cuando parte de las condiciones concretas de la vida social y permite formar sujetos capaces de comprender, resistir y transformar su realidad.

Desde esta perspectiva, los PSR se constituyen en dispositivos de lectura crítica del país, que permiten analizar la complejidad de los fenómenos contemporáneos, identificar sus causas estructurales, comprender sus impactos territoriales y reconocer las responsabilidades colectivas frente a su transformación. Así, el enfoque por PSR responde no solo a una necesidad pedagógica, sino a una exigencia ética, política y social de la formación en ciencias sociales, en coherencia con el papel de la educación en la formación de capacidades para la vida democrática (Nussbaum, 2011).

3.2. Dimensiones del ser: claves para una formación integral en el área de ciencias sociales

Esta propuesta de *Lineamientos curriculares para Ciencias Sociales* tiene como una de sus referentes a la formación integral. Ella plantea nueve dimensiones del ser: ambiental, ciudadana y política, cognitiva, comunicativa y creativa, corporal, cultural, ética, histórica y de memoria histórica, y socioemocional. Todas pueden desarrollarse en el área de ciencias sociales, y se recogen en este apartado para ilustrar cómo son orientadoras de sentido y se manifiestan en los ejes generadores propuestos (véase apartado 3.4.).

Cuando se alude a la *dimensión cognitiva*, se señala que el pensamiento es escenario de sentido, que enlaza la curiosidad, la capacidad de cuestionamiento, la búsqueda activa de información y explicaciones, la argumentación y, con ello, las destrezas de la comprensión sobre sí mismo/a y el mundo (Colombia, MEN, 2025b).

Como se verá en todos los ejes (véase apartado 3.4), y como se deriva de la comprensión de los ámbitos conceptuales, al saber se le comprende de forma activa. Al decir de Young,



[...] los conceptos son siempre sobre alguna cosa, implican unos contenidos y no otros. El contenido, por tanto, es importante, no como datos por memorizar, como en el currículo antiguo, sino porque sin él los estudiantes no pueden adquirir conceptos y, por ende, no desenvolverán su comprensión ni progresarán en su aprendizaje. (2016, p. 82)

Los ámbitos conceptuales propuestos en cada eje aportan a la dimensión cognitiva, al ofrecer el conocimiento del área, de las disciplinas que congrega, al atender a preguntas problematizadoras, y con ello alimentar el conocimiento sobre la condición social y su lugar en ella, toda vez que el área contribuye al reconocimiento y el análisis de condiciones históricas, territoriales, económicas, identitarias, entre otras de nuestro medio.

La *dimensión socioemocional* se define como aquella que permite al sujeto transitar desde el autoconocimiento y la gestión de sus emociones hacia la consolidación de un proyecto de vida con prospectiva.

Esta dimensión no se limita a la esfera privada; por el contrario, busca un posicionamiento afirmativo en el mundo, donde la empatía y la responsabilidad hacia uno/a mismo/a, hacia el otro y hacia los otros se conviertan en la base de la convivencia ciudadana. Así, lo socioemocional se integra como una capacidad fundamental para que el individuo actúe de manera ética y consciente en el espacio público.

Históricamente, las ciencias sociales han priorizado el estudio de los hechos sociales y las relaciones colectivas. Sin embargo, la apuesta actual invita a una transición hacia la sensibilidad de la condición humana, superando los grandes metarrelatos para dar lugar a las voces minorizadas y silenciadas.

En este contexto, lo socioemocional se visibiliza en los currículos no solo como un estado de ánimo, sino también como un lente pedagógico para abordar las diversidades y la historia. Al poner el acento en las “voces otras”, la enseñanza de lo social se humaniza, permitiendo que las y los estudiantes conecten su propia subjetividad con los relatos de quienes han sido invisibilizados.

Esta integración de experiencias, prácticas y políticas permite que el aprendizaje social trascienda la lectura instrumental de datos. Al vincular la dimensión socioemocional con los ejes de diversidad e historia, la escuela fomenta una empatía histórica y territorial. El/la estudiante ya no solo analiza hechos distantes, sino que se reconoce como un ser que siente y significa la realidad, capaz de establecer metas que armonicen

su bienestar individual con el bienestar colectivo. De esta manera, la formación integral asegura que el conocimiento de lo social sea, en última instancia, una herramienta de transformación personal y social basada en el reconocimiento legítimo del otro, de lo otro y del mundo.

Respecto a la *dimensión ciudadana y política*, que en términos de los *Lineamientos curriculares de formación integral* (Colombia, MEN, 2025b) implica superar el nivel de conocimiento de la estructura del Estado, se plantea un enfoque de ciudadanía crítica, que busca el empoderamiento y la emancipación de los individuos y grupos sociales, interrogando la realidad y tomando conciencia de problemáticas como la desigualdad social, la discriminación, la crisis de lo público, entre otros.

Como se verá en varios de los ejes propuestos (apartado 3.4), la ciudadanía es un asunto recurrente, tanto por los conocimientos propuestos como por los procedimientos y las actitudes que se espera le acompañen en democracias participativas como las que sugiere el constituyente de 1991. Por ello, es importante tener las coordenadas de lo ciudadano y los diferentes elementos que lo componen. Siguiendo a Novella *et al.* (2013), en la Tabla 1 se expresan niveles de ciudadanía y los descriptores de esta, a partir de investigaciones sobre la participación en jóvenes.

Tabla 1. Niveles de ciudadanía

Niveles de ciudadanía	Descriptores	
<i>Ciudadanía consciente y responsable</i> Ciudadano que conoce y cumple con sus deberes, y que también conoce y se encuentra capacitado para ejercer y defender sus derechos	Respeto	♦ Respeto al entorno ♦ Respeto al otro ♦ Autorrespeto
	Civismo	♦ Civismo pasivo ♦ Civismo activo
<i>Ciudadanía participativa, crítica y comprometida</i> Ciudadano comprometido con la mejora de la ciudadanía de los demás (ciudadano solidario) y/o del propio "sistema" de ciudadanía establecido (ciudadano transformador).	Participación	♦ Participación cívica ♦ Participación asociativa ♦ Participación social ♦ Participación política
	Sentido de la comunidad	♦ Espacio compartido ♦ Interdependencia ♦ Sentimiento de pertenencia

Fuente: Novella *et al.* (2013).

En la tabla 1 se ilustra que la ciudadanía es una condición de un espectro amplio, que va desde el respeto al otro, en una clave más típica de la libertad liberal, hasta el involucramiento con el otro de forma solidaria. Los ejes serán planteados en este sentido: no se trata de una ciudadanía que solo acude a las urnas, sino de una que se involucra, y lo hace desde un lugar argumentativo y ético. Esto tiene una estrecha conexión con la comprensión que se ha planteado sobre el pensamiento crítico tal y como se expresa en el apartado 3.4.2.

Por su parte, la *dimensión histórica y de memoria histórica* se relaciona con pensar históricamente. El área de las ciencias sociales aporta a esta dimensión toda vez que permite comprender cómo es el presente, y al tiempo apela a la comprensión de las condiciones históricas que le preceden. No se va a la historia solo por erudición, sino para hacer una “ontología del presente”. De manera similar, la memoria histórica pone el foco en la historia del conflicto y en el reconocimiento de las experiencias individuales y colectivas de las víctimas.

Este asunto, en Colombia, ha pasado por un proceso de institucionalización legislativa en el marco de procesos transicionales de las últimas décadas, aunque es preciso señalar que no se agota allí. Todo lo contrario: las situaciones de violencia en la sociedad colombiana han acompañado el proceso de configuración histórica de lo que hoy se entiende por Colombia. Y las ciencias sociales escolares plantean entre sus desafíos la necesidad de comprender tales situaciones.

Sin embargo, la dimensión histórica y de memoria histórica ha ingresado a la escuela con multiplicidad de matices, con estrategias que abordan el reconocimiento y la reconstrucción de la historia reciente del país, poniendo a estudiantes y docentes en lugares activos respecto de esta realidad. Por ello, la mirada histórica y de memoria atraviesa toda la propuesta formativa y se desarrolla de manera particular en algunos de los ejes planteados.

La *dimensión corporal* expresa la capacidad de reconocerse como ser, cuya experiencia del mundo pasa por el cuerpo, entendido como territorio donde se inscriben las desigualdades, las violencias, las identidades de género, las condiciones de salud y las formas de habitar el territorio.

La competencia se manifiesta cuando el/la estudiante cuida su cuerpo y respeta el de los demás, reconoce las violencias que lo atraviesan y comprende que las condiciones sociales también se viven corporalmente.

Desde una perspectiva crítica, Frantz Fanon mostró cómo el cuerpo ha sido históricamente un lugar de dominación racial, pero también de resistencia (Fanon, 2009). En esta dimensión, los aprendizajes permiten comprender cómo la pobreza, el desplazamiento, el trabajo infantil o la violencia de género afectan directamente la vida corporal.

En el marco de las ciencias sociales, el cuerpo es reconocido como el primer territorio en donde se observa el paso del tiempo y la presencia de la cultura; el cuerpo es susceptible de ser leído e interpretado a la luz de las ciencias sociales. Desde la formación integral la dimensión corporal supone entender que el cuerpo es el primer escenario de la interacción con el mundo, en él se inscribe la identidad, las emociones, los vínculos y las memorias sociales.

Ahora bien, la *dimensión ética* es expuesta en los *Lineamientos de formación integral* (Colombia, MEN, 2025b) como la promoción de experiencias pedagógicas que generen las condiciones para interrogar las propias acciones, comprender los efectos sobre sí mismos/as y sobre los otros, tomando decisiones desde la autonomía y la conciencia social.

Si, además, encuadramos esta dimensión con el enfoque de la ética del cuidado como uno de los principios que han orientado este proceso de actualización curricular, hemos de recordar que la misma pone “el foco en las bases materiales y emocionales que necesitamos para nuestra supervivencia. La vida se sostiene cuando —reconociendo nuestras interdependencias— protegemos la vulnerabilidad de las personas y los ecosistemas que habitamos” (Vázquez, 2023, p. 229-230).

La ética del cuidado supera el nivel retributivo típico de la ética de la justicia, para poner la mirada sobre la vida, la vulnerabilidad y la serie de acciones que como sociedad debemos adelantar para mantener la pervivencia de la especie y las comunidades. En este sentido, los ejes generadores exponen una concepción de la ética que supera las formas individualistas, para convocar miradas más solidarias, hacia los otros, y hacia el mismo medio.

Esto, entonces, nos compele a pensar la ética, la ciudadanía y la sostenibilidad desde un horizonte que se preocupa por la vida propia y de los ecosistemas. Ello da pie a comentar la presencia de la dimensión ambiental que, como se verá a continuación, tiene un lugar especial en los ejes generadores que consideran los temas de sostenibilidad y el cambio climático, con la intención de sensibilizar a las comunidades educativas sobre el cuidado del planeta y las condiciones de producción que han llevado a

la sobreexplotación de los recursos como problemáticas sociales. Entender el carácter complejo y multicausal de los problemas ambientales locales y globales, teje posibilidades de comprensión, movilización y transformación.

Sin duda, la formación integral en ciencias sociales exige en la actualidad un sujeto social que asuma la *dimensión ambiental* como un compromiso ético y político indisoluble de su identidad. Esta perspectiva entiende que la crisis climática no es solo un problema ecológico, sino también una crisis de convivencia que requiere repensar la interdependencia de los seres humanos con la biodiversidad. Así, el cuidado del planeta se convierte en una forma de cuidado de la vida, donde la escuela actúa como un escenario vivo de sostenibilidad, cuidado de sí mismo/a, del otro, de la naturaleza, la flora, la fauna, etc.

Desde esta lógica, la educación ambiental trasciende los proyectos aislados para convertirse en una lectura crítica del territorio. Al integrar saberes científicos y ancestrales con las dimensiones socioemocional y ciudadana, se busca superar la visión antropocéntrica y desarrollar una ética de la responsabilidad colectiva. El propósito final es que el aprendizaje social no sea instrumental, sino que fomente la empatía, el sentido de pertenencia y una ciudadanía activa capaz de transformar la realidad en sociedades más justas y sostenibles.

En la *dimensión cultural*, se expresa la capacidad de reconocimiento como sujeto de identidades diversas inscrito en una trama de lenguajes, símbolos, creencias, costumbres y territorios. Con los elementos ofrecidos por esta dimensión, se valora la diversidad, se dialoga con otras culturas y se reconocen los conflictos culturales sin recurrir a la discriminación.

Desde los estudios culturales, Stuart Hall explica que la identidad es una construcción histórica en permanente transformación (Hall, 2010).

Los aprendizajes en esta dimensión permiten comprender los conflictos interculturales, el racismo, las luchas territoriales y las resistencias comunitarias como expresiones vivas de los PSR.

Finalmente, la *dimensión comunicativa y creativa* promueve los procesos para comprender, producir y disputar sentidos a través de la palabra, la escucha, la argumentación y las narrativas. Todo ello se evidencia cuando participa en debates, construye relatos sobre su realidad, analiza críticamente los discursos mediáticos y hace uso responsable del lenguaje en lo público.

Desde una perspectiva del diálogo como práctica transformadora, David Bohm plantea que la comunicación auténtica permite modificar los esquemas de pensamiento colectivo (Bohm, 1997). En esta dimensión, los aprendizajes permiten al/a la estudiante reconocer que los discursos también son escenarios de poder, resistencia y construcción de lo social.

En términos de la *formación integral*, en la escuela, esta dimensión se expresa en las competencias y capacidades para comprender, producir e interactuar con lenguajes que circulan en los territorios, las culturas locales y en los entornos digitales. Para el caso de esta propuesta de actualización curricular, este asunto tiene especial relación con el eje generador número dos: pensamiento crítico, comunicación y diálogo ciudadano.

En conjunto, las dimensiones del ser, articuladas con las capacidades, las competencias y los aprendizajes, configuran una propuesta de formación integral en ciencias sociales orientada a que el sujeto comprenda críticamente su realidad, se implique emocionalmente con ella, participe de manera democrática, recuerde históricamente las violencias, cuide su cuerpo, actúe éticamente, se comuniqué con sentido y valore la diversidad cultural. De este modo, la enseñanza de las ciencias sociales se convierte en un espacio privilegiado para la formación de sujetos capaces de leer el mundo, habitarlo con otros y transformarlo desde la justicia, la memoria, la dignidad y la vida en común.

En coherencia con lo anterior, la formación integral desde las ciencias sociales no persigue únicamente el desarrollo de conocimientos, sino también la configuración de sujetos con agencia, capaces de interpretar críticamente la realidad, de reconocer su lugar en los procesos históricos y territoriales, y de actuar con responsabilidad ética frente a los otros y frente al mundo.

Esta agencia, como lo plantea Sen (2000), se expresa en la posibilidad real de incidir en las condiciones sociales de la propia vida y de la vida colectiva. De ahí que la actualización curricular insista en el fortalecimiento de la participación, la deliberación democrática, la investigación social escolar y la acción pedagógica situada como ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje.



3.3. Propósitos de formación

Esta propuesta de actualización curricular es coherente con lo que, desde el Ministerio de Educación Nacional, se ha definido como los propósitos de formación para el área de ciencias sociales. Además, los propósitos se articulan a toda la estructura curricular del área, en este caso definida por componentes como los ejes generadores, los ámbitos conceptuales y las preguntas problematizadoras.

En tal sentido, el área de ciencias sociales busca desarrollar una ciudadanía activa, y que por esa vía el sujeto adquiera la capacidad de participar en la vida política de su medio, pasando por escalas como la local, la regional, la nacional y la global.

De igual manera, busca que el sujeto comprenda su contexto, teniendo presente las mismas escalas, y reconociendo los aspectos sociales, culturales, económicos, políticos, territoriales e históricos, que caracterizan el medio en el que se desenvuelve día a día.

Un propósito más es el de promover valores democráticos, de justicia social, de igualdad, respeto a la diversidad cultural, étnica y sexogénica, adquiriendo herramientas para identificar y cuestionar situaciones de desigualdad, discriminación, injusticia o exclusión social.

Otro propósito de formación es el de incentivar habilidades comunicativas, de colaboración, de pensamiento crítico, identificación y solución de PSR, y actitudes de solidaridad, respeto y responsabilidad social y comunitaria.

Fundamental es que se logren utilizar los métodos y conceptos propios de las ciencias sociales como herramientas para la lectura del medio, y dimensionar cuál es la condición del individuo en él.

Esos propósitos, entonces, contribuyen a lo que buscan las ciencias sociales escolares: formar ciudadanos críticos, participativos y responsables, capaces de comprender su realidad histórica, geográfica y social, para transformar su entorno.

3.4. Ejes generadores: orientaciones para comprender y actuar en el territorio

Los ejes generadores guardan una estrecha relación con los propósitos de formación en tanto algunos se orientan al desarrollo de una ciudadanía activa, la capacidad de participar en la vida política, comprender el contexto, promover los valores democráticos

de justicia social, igualdad y respeto a la diversidad cultural y sobre todo fortalecer la apropiación de métodos, teorías, conceptos y fuentes propios de las ciencias sociales. En ese sentido, los ejes generadores son el soporte central del trabajo del área porque establecen un marco para las actividades sobre los problemas y los temas en los que se centra la enseñanza. En otras palabras, “los ejes clarifican y organizan el trabajo académico, debido a que permiten optimizar y potenciar las tareas que deben afrontar estudiantes y profesores” (Colombia, MEN, 2002, p. 31).

Desde la expedición de los lineamientos curriculares del año 2002, se plantea que los ejes generadores, propician la adquisición de saber pues estructuran temáticas relevantes de las sociedades de hoy y de ayer, utilizando para su análisis de las ciencias sociales. Los ejes que se presentan a las comunidades educativas son resultado de las discusiones territoriales realizadas a nivel nacional con diferentes comunidades educativas y académicas. En este sentido, los ejes generadores sintetizan

[...] una selección o agrupación temática importante que se ha hecho de la realidad social pasada-presente, en torno a la cual se aglutinan ideas, conceptos, temas, problemas, hechos y objetos que enmarcan y organizan la esencia de las ciencias sociales. (Colombia, MEN, 2002, p. 31)

Dicho de esta manera, los ejes son fruto de la reflexión colectiva en la que se agrupan las diferentes voces sobre los elementos esenciales que justifican la actualización curricular. Voces que son producto de las experiencias, saberes y reflexiones de maestros y maestras, estudiantes, familias y comunidades de todos los territorios del país. Así, los ejes se caracterizan por:

1. Permitir el abordaje del conocimiento desde una visión global hacia lo particular, en coherencia con la forma natural en que las personas aprenden.
2. Por su carácter global, los ejes facilitan el análisis interdisciplinario y la integración de diversas perspectivas sobre la realidad social.
3. Brindan flexibilidad, al no imponer una ruta única, posibilitando el análisis de lo local, nacional y global.
4. Favorecen el aprendizaje significativo de conceptos básicos de las ciencias sociales, fortaleciendo la comprensión de los problemas sociales.
5. Promueven el trabajo a partir de problemas, conceptos y “casos ejemplares”, lo que aligera los contenidos y fomenta la integración entre distintas disciplinas sociales.

6. Permiten estudiar problemas actuales relevantes para la humanidad, conectando los contenidos con los intereses de los sujetos y renovando la enseñanza.
7. Posibilitan un trabajo histórico diacrónico, comparando hechos del pasado y del presente, lo que evita una enseñanza lineal, y promueve la comprensión y la transformación de problemáticas sociales actuales.

Desde esta perspectiva, el currículo de ciencias sociales se propone articular el conocimiento con la acción, el pensamiento con la emoción y la memoria con la transformación.

Son seis los ejes generadores que orientan esta actualización:

1. Identidades, diversidades y sujetos sociales.
2. Pensamiento crítico, comunicación y diálogo ciudadano.
3. Pensar históricamente.
4. Conflicto, memoria histórica y construcción de paz.
5. Acción territorial, sostenibilidad y compromiso social.
6. Democracia, ciudadanía activa y justicia social.

Estos ejes ofrecen una mirada integradora de la realidad social, cultural y política del país. No constituyen compartimentos separados, sino dimensiones interdependientes que se entrelazan en el aprendizaje y la práctica ciudadana. Tampoco están planteados a la manera de camisas de fuerza, sino que buscan proponer espacios de pensamiento y problematización, que cada establecimiento y aula pueda hacer propios, con las condiciones que su medio y circunstancias permitan.

Muestran, además, una articulación entre las voces de las maestras y los maestros en los territorios, las exigencias de la Ley 1874 de 2017 (Colombia, Congreso de la República, 2017), las investigaciones desarrolladas en el país en los últimos años (a propósito de la enseñanza de la Historia y de las ciencias sociales), las demandas que en la actualidad se les hacen a las ciencias sociales escolares, y las recomendaciones de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia.

Estos ejes generadores dan cuenta de los elementos que integran la actualización curricular propuesta para el área. Los conceptos y las categorías que los sustentan, y sobre los que ya se ha hecho alusión, están presentes en cada uno de ellos.

En conjunto, estos ejes orientan una propuesta curricular que busca articular el conocimiento con la experiencia y el aprendizaje con la vida. Las ciencias sociales dejan de ser de este modo un campo aislado, para convertirse en un espacio de comprensión

integral de la realidad, donde se forma el pensamiento crítico, se fortalecen las identidades, se cuida la casa común y se construye una ciudadanía comprometida con la justicia y la paz.

El propósito último de esta actualización es que cada estudiante, al recorrer estos ejes, aprenda a mirar el mundo con profundidad, comprender su lugar en él y actuar con responsabilidad y esperanza. Porque enseñar ciencias sociales es, en esencia, enseñar a ser humano en comunidad, en sociedad.

Los ejes generadores que se describen en este apartado constituyen un referente fundamental para la planificación y el desarrollo del trabajo pedagógico en la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto ofrecen un marco orientador para la selección, organización y abordaje de los problemas, los temas y las preguntas que estructuran la enseñanza. Su función no es únicamente ordenar los contenidos, sino también favorecer prácticas pedagógicas más coherentes, integradas y significativas, al permitir que docentes y estudiantes articulen saberes, experiencias y reflexiones en torno a problemáticas socialmente relevantes.

Asimismo, los ejes son estrategias de integración e interdisciplinariedad, en los cuales se espera que los ámbitos conceptuales estén al servicio del tratamiento de preguntas problematizadoras. Son, entonces, condiciones y relaciones problematizantes, y buscan activar los conceptos, los procedimientos y las actitudes propias del área de las Ciencias Sociales en torno a ellos.

3.4.1. Eje 1. Identidades, diversidades y sujetos sociales

Comprender la condición humana es asumir su complejidad: somos seres biológicos, sociales, culturales y simbólicos que habitan un mundo interdependiente y en permanente transformación. Cada persona se constituye en un entramado de vínculos, historias y territorios que le definen y, al mismo tiempo, le abren a nuevas posibilidades de ser. En este sentido, las identidades no son esencias fijas ni herencias inmutables, sino procesos en construcción continua, en los que confluyen la memoria, la experiencia, la emoción y la cultura.

El sujeto social se configura en la interacción con los otros y con el entorno. En esa relación se tejen los significados, las pertenencias y los modos de habitar el mundo. Desde esta perspectiva, la diversidad —cultural, étnica, de género, generacional,



lingüística o territorial— no se entiende como diferencia a tolerar, sino como una riqueza constitutiva de la humanidad. Reconocerla, visibilizarla y potenciarla es un acto ético y político que permite ampliar la mirada sobre lo que somos y sobre lo que podemos llegar a ser. En el contexto colombiano, caracterizado por su pluralidad y por la coexistencia de múltiples memorias, este posicionamiento es condición para fortalecer la diversidad y la convivencia democrática.

En la actualidad es necesario formar sujetos sociales capaces de comprender la complejidad del mundo, de reconocerse como parte de una trama de interdependencias y de asumir la diversidad como principio de aprendizaje y transformación social. La escuela, como espacio de socialización y construcción de sentido, tiene la responsabilidad de promover experiencias que favorezcan la comprensión de sí mismo/a y del otro, el diálogo entre saberes y la valoración de las múltiples formas de vida. Ello implica superar los modelos homogéneos de enseñanza y construir currículos abiertos, flexibles y contextualizados.

Este eje invita a repensar la enseñanza de las ciencias sociales como práctica de humanización. Educar en las identidades y la diversidad supone formar sujetos reflexivos, empáticos y solidarios, conscientes de su historia y comprometidos con el cuidado del otro y del planeta. Implica reconocer las narrativas locales, los saberes ancestrales y las expresiones culturales como fuentes legítimas de conocimiento y como elementos que fortalecen la identidad colectiva. Desde esta mirada, la enseñanza de las ciencias sociales no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se orienta a la construcción de sentido y al reconocimiento de la condición humana en su unidad y su diversidad.

El eje “Identidades, diversidades y sujetos sociales” se articula con una pedagogía del encuentro, que promueva el diálogo intercultural y la activa participación en la interpretación de las realidades. La escuela se concibe como comunidad de aprendizaje, en la que todas las voces cuentan, donde el respeto, la cooperación y la corresponsabilidad son fundamento para la vida democrática. El currículo, en consecuencia, debe abrir espacios para el autoconocimiento, la expresión, la argumentación y el reconocimiento de las diferencias como oportunidades de crecimiento.

En última instancia, este eje busca que las y los estudiantes se reconozcan como parte de una humanidad diversa y compartida, capaces de pensar críticamente su tiempo, de reconstruir la memoria y de proyectar futuros más justos y sostenibles. Educar en la identidad y la diversidad significa enseñar a vivir juntos, a dialogar con la diferencia y a construir colectivamente un sentido de pertenencia que dignifique todas las formas de existencia.



En la versión de 2002 de los *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*, el contenido de este eje correspondía a los ejes generadores "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", y "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" (Colombia, MEN, 2002). Al integrarlos en esta nueva versión, se logra una comprensión completa del ser humano como sujeto social, de identidad, derechos y responsabilidad social, enmarcado en un proyecto político y cultural de convivencia construido a lo largo del tiempo. Además, su integración permite formar ciudadanos y ciudadanas que no solo reconozcan las diferencias, sino que también actúen colectivamente para resolver conflictos y promover la justicia.

En los ámbitos conceptuales asociados a este eje generador se incluyen varias categorías analíticas de las ciencias sociales, que ayudan a pensar y materializar acciones didácticas que permitan investigar y "resolver" las preguntas problematizadoras de cada ciclo, las cuales cada maestro acata según el contexto (véase Tabla 2).

Tabla 2. Preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales, según ciclo o nivel, asociados al eje 1. Identidades, diversidades y sujetos sociales

Ciclo/nivel	Preguntas problematizadoras	Ámbitos conceptuales
Básica primaria	¿Qué cosas nos hacen únicos/as y especiales, y cómo podemos compartirlas con respeto en la escuela?	Identidad del sujeto, identidades colectivas, yo, el otro, mi familia, mis amigos, género, lugar, el barrio, vereda, respeto a la individualidad
Básica secundaria	¿Por qué algunas culturas y etnias han sido tratadas como menos importantes, y qué podemos hacer en nuestra escuela para que todas sean respetadas y escuchadas?	Diversidad cultural, expresiones culturales, alteridad, organización social, movimientos de la población, orden mundial, territorio, tecnologías, organizaciones político-administrativas, poderes públicos
Media	¿De qué manera los saberes culturales de los pueblos en Colombia ofrecen alternativas para construir un futuro más justo y sostenible para la humanidad?	Nuevas relaciones entre la sociedad, la naturaleza y la cultura, poder, interculturalidad, geopolítica, diálogo de saberes, conflicto, derechos humanos, democracia

3.4.2. Eje 2. Pensamiento crítico, comunicación y diálogo ciudadano

El pensamiento crítico es una de las capacidades más valiosas que puede desarrollar el ser humano, pues permite comprender el mundo, cuestionarlo y transformarlo. Se compone de procesos como el análisis y el razonamiento lógico, las reflexiones con sensibilidad ética, con apertura a la diferencia y con disposición al diálogo.

Pensar críticamente es asumir la complejidad de lo real y comprometerse con la búsqueda del sentido, la verdad y la justicia. En un tiempo marcado por la velocidad de la información, la fragmentación del conocimiento y la proliferación de discursos polarizados, formar sujetos capaces de investigar, discernir, argumentar y dialogar constituye una tarea educativa fundamental.

La comunicación y el diálogo son las formas privilegiadas a través de las cuales el pensamiento crítico tiene su expresión. La palabra —hablada, escrita, gestual o simbólica— permite construir significados compartidos, comprender las experiencias humanas y reconocer al otro como interlocutor válido. Dialogar no es solamente intercambiar ideas, sino construir colectivamente interpretaciones y acuerdos.

Así mismo, es parte del desarrollo del pensamiento crítico la capacidad de explicación y autorregulación. Es decir, un razonamiento crítico está completo si llega al nivel en el cual es posible establecer un diálogo argumentado, en el que se haga una exposición clara y precisa de posturas.

La escuela, por tanto, debe convertirse en un escenario en el cual el diálogo sea el eje de la convivencia, la enseñanza y el aprendizaje. Allí, la diversidad de opiniones, de saberes y de vivencias debe asumirse como oportunidad para aprender a escuchar, a argumentar y a convivir. Y esta serie de aprendizajes son fundamentales para la vida en sociedad y la pervivencia del carácter democrático de las comunidades políticas.

Este eje propone que el desarrollo del pensamiento crítico se articule con prácticas comunicativas que fortalezcan la ciudadanía. El aula es un espacio de ejercicio democrático en el cual se promueve la participación, la deliberación y la reflexión colectiva sobre los problemas que afectan a la comunidad. Educar para el diálogo implica crear condiciones para que cada estudiante se sienta reconocido como sujeto de palabra, capaz de expresar su pensamiento y de considerar el de los demás. Esta forma de diálogo fomenta la autonomía, la empatía y la corresponsabilidad, y hace de la escuela un laboratorio de ciudadanía, donde se aprende a disentir sin destruir y a construir acuerdos desde la diferencia.

Desde la perspectiva curricular, este eje orienta la enseñanza hacia la comprensión crítica de los contextos sociales, políticos y culturales. Implica favorecer procesos de lectura y análisis de la realidad, promover la investigación escolar, el debate informado, la argumentación y la expresión en múltiples lenguajes. Las ciencias sociales encuentran aquí un espacio privilegiado para vincular el conocimiento con la experiencia, para transformar la información en comprensión y la comprensión en acción responsable.

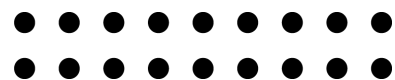
El pensamiento crítico, vinculado a la comunicación y al diálogo, permite que las y los estudiantes interpreten el pasado, comprendan el presente y participen en la construcción de futuros más equitativos y sostenibles.

Recordemos que el pensamiento crítico pasa por la *explicación*, esto es, que el mismo se pone en la esfera pública a través del discurso, de la palabra. Si reconocemos que este proceso, y el de la *autorregulación*, son fundamentales para lograr el pensamiento crítico y, a su vez, son funcionales para el desarrollo de la democracia y el florecimiento de las formas de participación, entenderemos que este eje tiene una incidencia en la construcción de procesos de participación, en tanto el diálogo es una condición fundamental de la misma.

Es necesario recordar acá que con esto no se alude necesariamente a la participación estatal. Estos procesos empiezan desde los espacios escolares y comunitarios; en los espacios de construcción cultural y artística de la que hagan parte las niñas, los niños, las y los adolescentes y jóvenes; en la escena barrial o veredal.

En el plano formativo, este eje reconoce que las ciencias sociales pueden enseñar a pensar, a sentir y a actuar en coherencia con los principios de la convivencia y la dignidad humana. Por ello, este eje se entiende directamente conectado con propósitos como el fomento y desarrollo del pensamiento crítico; la comprensión de la política como un asunto relacional, que se juega desde espacios micro, hasta los institucionales; y fortalecer la palabra, la argumentación y el discurso como herramientas de lo político y lo social.

Por ello, es importante precisar que formar el pensamiento crítico es fortalecer la capacidad de analizar, contrastar y proponer; de indagar fuentes y fundamentar posturas; de escuchar con atención y hablar con respeto; de transformar el desacuerdo en oportunidad de aprendizaje; de reconocer las potencialidades de las diferencias para la construcción de consensos sociales, e incluso, la importancia de los disensos como base de cambios sociales.



En síntesis, el eje promueve la formación de sujetos reflexivos, dialogantes y comprometidos con la vida en común. Su sentido pedagógico se expresa en la posibilidad de que cada estudiante aprenda a mirar el mundo con conciencia y responsabilidad, a comprender la fuerza transformadora de la palabra y a participar activamente en la construcción de una sociedad plural, justa y democrática.

Todo esto puede y debe ocurrir en la misma escuela, porque la escuela no debe ser “un simulacro de la vida”, al decir de Dewey (1997); ha de ser “la vida misma”. Las palabras de este filósofo de la educación llevan a comprender a la escuela no como un simple espacio para “simular la vida”; implica reconocer que los procesos educativos no pueden limitarse a reproducir artificialmente situaciones externas mediante ejercicios descontextualizados.

Por el contrario, la escuela debe constituirse en un espacio de experiencia real, donde los sujetos participen en actividades socialmente significativas, enfrenten problemas auténticos y establezcan vínculos concretos con su entorno. Esta perspectiva sitúa el aprendizaje como una práctica vivida en el presente y no como una preparación distante para la vida futura, subrayando la necesidad de articular la escuela con la realidad social, cultural y comunitaria en la que está inmersa.

Empero, corresponde a la escuela también, y de manera particular a la enseñanza de las ciencias sociales, desarrollar los conceptos, los procedimientos y las actitudes con los cuales todo este proceso se adelanta en el plano político en el contexto, y se comprendan las brechas de desigualdad que aquejan a las sociedades.

Ello pasa entonces, por sensibilizar, familiarizar y enseñar a asuntos relativos a la organización jurídico-política del país; las estructuras e instancias de participación ciudadana; la necesidad de los espacios de deliberación democrática en los distintos niveles territoriales; los espacios de participación infantil y juvenil; de forma tal que podamos construir consensos sobre la clase de ciudadanos y ciudadanas que precisa Colombia. Así mismo, corresponde presentar las procedencias históricas, sociales y culturales de los pactos políticos, su relación con los movimientos sociales, las tensiones con la historia del conflicto armado, entre otros elementos relevantes de la realidad política, histórica y social.

Teniendo en cuenta la importancia del diálogo y la participación, y en orden a considerar también el compromiso de la educación para todos, es necesario señalar que corresponde a las comunidades educativas adelantar los ajustes necesarios para lograr el diálogo en condiciones de inclusión y diversidad. Por ello, no hablamos aquí de

la palabra únicamente escrita o verbal; la palabra, más bien, como la expresión en lo público del juicio informado y fundamentado, para poder tomar postura y parte en la cosa común, tanto local, como nacionalmente.

Si consideramos lo sugerido en los *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales* de 2002, este eje contiene elementos de los ejes 7 (el saber cultural: posibilidades y riesgos) y 8 (conflicto y cambio social) de dicho texto (Colombia, MEN, 2002), toda vez que se pone el acento en las virtudes de la comunicación y el diálogo, como insumos de la transformación social, del reconocimiento de la realidad política y, más importante, de la capacidad de acción política de los sujetos que integramos al país.

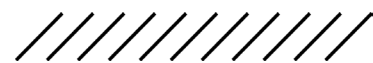
En la Tabla 3 se presentan las preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales, según ciclo o nivel, asociados al eje 2. Pensamiento crítico, comunicación y diálogo ciudadano.

Tabla 3. Preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales, según ciclo o nivel, asociados al eje 2. Pensamiento crítico, comunicación y diálogo ciudadano

Ciclo/nivel	Preguntas problematizadoras	Ámbitos conceptuales
Básica primaria	¿Por qué es valioso escuchar y respetar las ideas de las demás personas a la hora de resolver un problema?	Comunicación asertiva, escucha activa, argumentación, empatía, diálogo como herramienta política, identificación de problemas sociales
Básica secundaria	¿Cómo podemos discernir las opiniones, noticias o mensajes que circulan en medios de comunicación, para participar de los debates de la sociedad?	Medios de comunicación, posturas ideológicas, políticas y éticas, democracia participativa, espacios de deliberación y diálogo, ciudadanía activa
Media	¿Cómo pueden los espacios de concertación y diálogo ciudadanos transformar los conflictos y las brechas de desigualdad en nuestras sociedades?	Espacios de deliberación política, estructura jurídico-administrativa del Estado, democracia participativa, acciones de participación ciudadana, movimientos sociales, desigualdad social

3.4.3. Eje 3. Acción territorial, sostenibilidad y compromiso social

El territorio no es solo un espacio físico; es una construcción social, cultural y simbólica donde se tejen relaciones de sentido, pertenencia y poder. En él se expresan las formas de vida, las memorias y los saberes de las comunidades, pero también las tensiones derivadas de los intereses económicos, políticos y ambientales que lo transforman.



Reconocer el territorio como una realidad viva y dinámica implica comprenderlo a partir de las experiencias humanas de quienes lo habitan, desde sus paisajes naturales y culturales, y desde los vínculos afectivos y de cuidado que lo sostienen. En este sentido, su estudio abarca seis preguntas esenciales sobre los objetos y las acciones: ¿dónde está?, ¿cómo es?, ¿por qué está ahí?, ¿cómo se desarrolla?, ¿con qué impacto?, y ¿cómo debería ser gestionado para el beneficio tanto de la sociedad como de la naturaleza? (Unión Geográfica Internacional, Comisión de Educación Geográfica, 1993 p. 96). En estas preguntas se exalta, de forma comprensiva y relacional, las dimensiones física y social del territorio.

Este eje invita a pensar la acción humana en relación con el territorio y a formar conciencia sobre la responsabilidad colectiva frente a él. En este sentido, la sostenibilidad no se reduce a la conservación ambiental, sino que abarca el equilibrio entre las dimensiones ecológicas, sociales, económicas y culturales de la vida. Educar para la sostenibilidad supone enseñar a habitar el mundo con respeto, a reconocer los límites de los recursos, a valorar la diversidad biológica y cultural, y a promover formas de convivencia basadas en la solidaridad y la equidad.

De acuerdo con la Unesco (2020), la educación para el desarrollo sostenible “empodera a las y los educandos, dotándoles de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad económica y una sociedad justa” (p. 8).

Esto supone que las generaciones actuales asuman su responsabilidad frente a la implementación de políticas y acciones que fortalezcan sus capacidades para transformar la sociedad en términos de las prácticas de consumo, su relación con el ambiente, empezado por la transformación de los entornos de aprendizaje, de tal manera que los aprendizajes sobre sostenibilidad se vean reforzados por el modo en que se gestionan los establecimientos educativos del país y las medidas que en ellos se adoptan para la promoción de acciones responsables y sostenibles en relación con el entorno.

La *acción territorial* se entiende como la participación activa de las personas y comunidades en la construcción y transformación de sus espacios de vida. Implica desarrollar proyectos que respondan a las necesidades locales y que fortalezcan la identidad colectiva. En palabras de Arenas *et al.* (2022), “El territorio es un aula de clases interactiva y un multinivel en donde el conocimiento de los/as profesores/as y los/as estudiantes se elabora mediante las experiencias en el espacio vivido, las cuales influyen en el aprendizaje escolar” (p. 337). Desde esta perspectiva, la escuela se configura en

un actor social del territorio, no un lugar aislado de él. Su tarea pedagógica consiste en vincular el conocimiento con la experiencia cotidiana, en articular el aprendizaje con la vida comunitaria y en promover la comprensión del territorio como bien común.

El *compromiso social*, por su parte, se traduce en la capacidad de actuar de manera ética y corresponsable frente a los desafíos que enfrentan las sociedades contemporáneas: el cambio climático, la desigualdad, la pérdida de biodiversidad, las migraciones y los conflictos por el uso de la tierra. Este eje propone formar ciudadanías que comprendan la interdependencia entre lo local y lo global, y que sean capaces de tomar decisiones informadas y solidarias en la búsqueda del bienestar común. Así, la educación debe contribuir al reconocimiento de las propias acciones, que por pequeñas que parezcan, inciden en el equilibrio de la vida planetaria.

Desde el punto de vista curricular, el eje orienta la enseñanza de las ciencias sociales hacia la comprensión crítica de las relaciones entre sociedad y naturaleza. Se trata de promover aprendizajes que integren la geografía humana, la ecología política, la economía solidaria y la cultura ambiental. El territorio se convierte así en un laboratorio pedagógico donde se exploran los vínculos entre conocimiento, ética y acción. Los proyectos escolares pueden transformarse en experiencias de investigación y servicio comunitario que fortalezcan la pertenencia, el sentido de agencia y la corresponsabilidad ambiental.

En términos formativos, este eje busca que las y los estudiantes se reconozcan como habitantes activos del planeta, conscientes de su poder transformador y de su deber de cuidar. La acción territorial responsable implica pasar del conocimiento a la acción, del discurso a la práctica y de la preocupación individual al compromiso colectivo. Educar para la sostenibilidad es educar para la esperanza, para la defensa de la vida en todas sus formas y para la construcción de un futuro compartido.

En síntesis, este eje sitúa en el centro del proceso educativo la relación entre territorio, sostenibilidad y justicia social (la cual se basa en principios de igualdad, solidaridad, dignidad, diversidad y derechos humanos). Promueve una pedagogía del cuidado que vincula el conocimiento con la vida, la reflexión con la acción y la escuela con su entorno. Habitar el territorio de manera consciente es, finalmente, una forma de afirmar la dignidad humana y de construir una ciudadanía planetaria comprometida con la preservación de la Tierra como hogar común.

En la versión de 2002 de los *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*, el contenido de este eje correspondía a los ejes generadores "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" y "5. Nuestro Planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita" (Colombia, MEN, 2002). Su integración, en la actual versión, es un esfuerzo por articular las relaciones entre el ser humano, la sociedad, la cultura y el territorio, favoreciendo una comprensión integral del espacio como construcción física y social, en permanente transformación.

En los ámbitos conceptuales asociados a este eje se integran varias categorías analíticas de las ciencias sociales, que ayudan a pensar y materializar acciones didácticas que permitan investigar y "resolver" las preguntas problematizadoras de cada ciclo, las cuales cada maestro/a ajusta según el contexto (véase Tabla 4).

Tabla 4. Preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales, según ciclo o nivel, asociados al eje 3. Acción territorial, sostenibilidad y compromiso social

Ciclo/nivel	Preguntas problematizadoras	Ámbitos conceptuales
Básica primaria	¿Cómo son los lugares donde vivimos y jugamos (montañas, ríos, valles, construcciones) y qué cambios hacemos las personas en esos paisajes para vivir mejor sin dañarlos?	Localización y distribución, lugar, relaciones sociedad-territorio, interacción espacial, región, geosistema, paisaje, organización territorial, uso del suelo
Básica secundaria	¿Qué pasaría si una región se modifica tanto que pierde sus características naturales? ¿Seguiría siendo la misma región?	Límite, frontera, transformación del medio geográfico, región, territorios urbanos, ciudad, territorios culturales
Media	¿Qué papel cumple la geopolítica en las estrategias de respuesta del Estado y la sociedad para mejorar la cohesión territorial y la calidad de vida de sus comunidades?	Expansión territorial / transformación del medio geográfico / región geopolítica mundial, territorios, globalización económica, relaciones internacionales, cooperación internacional

3.4.4. Eje 4. Pensar históricamente

Teniendo en cuenta que los ejes generadores agrupan temáticas importantes de las sociedades del pasado y del presente, y que además abarcan las herramientas que ofrecen las diferentes ciencias sociales, este eje se plantea como una vía para analizar los procesos en los que intervienen los grupos humanos en sus contextos

específicos, tanto geográficos como temporales, teniendo cuidado de no caer en anacronismos.

Para este eje es fundamental comprender la interacción de causas de orden económico, social o político en los problemas sociales que se investigan o que se enseñan en la escuela, todo ello conectando temporalidades distintas. Además, permite adquirir habilidades distintas, haciendo énfasis en las herramientas de la investigación social y, de manera especial, de la investigación histórica.

Pensar históricamente implica que al interpretar el pasado y el presente es posible promover la justicia social, la paz y la convivencia democrática (vinculando la discusión sobre la memoria histórica). En este sentido, la apropiación de una conciencia histórica en las y los estudiantes que tenga en cuenta realidades de su tiempo, su explicación y su proyección en el corto plazo son fruto de las preguntas con las cuales se interroga a los testimonios.

De igual manera, pensar históricamente contribuye a la formación de una conciencia crítica en la escuela. La enseñanza de la historia debe aspirar no tanto a acumular conocimientos como a enseñar a pensar, a dudar, a conseguir que los alumnos no acepten los hechos que contienen los libros de historia como si fuesen datos que hay que memorizar, certezas como las que se enseñan en el estudio de las matemáticas, sino como opiniones e interpretaciones que se pueden y se deben analizar y discutir (Fontana, 2011, p. 32).

Comprender el pasado es dedicarse a identificar los factores sociales, descubrir sus interacciones, sus relaciones de fuerza y descubrir, tras los textos, los impulsos que originan las acciones humanas. Conocer el presente equivale, mediante la aplicación de los mismos métodos de observación, de análisis y de crítica que exige la historia, someter a reflexión la información que reposa en diferentes fuentes de información, que pueden ser interrogadas, criticadas, contrastadas, comparadas y valoradas en un proceso de enseñanza de la historia. Es imposible comprender sin conocer.

Es importante recurrir a fuentes diversas a la hora de enseñar ciencias sociales, partir de preguntas, utilizar conceptos y categorías de orden teórico para comprender procesos sociales en el tiempo y en el espacio. Utilizar, en ese sentido, conceptos estructurantes de la Historia o de las ciencias sociales. Lleva a pensar en el cambio y la continuidad, la multicausalidad de los procesos sociales, el tiempo y las diversas maneras de descomponerlos, el espacio, las consecuencias de esos mismos procesos,

entre otros conceptos estructurantes de la Historia. Es proponer una enseñanza de la historia diferente y distante de los paradigmas tradicionales, que apelan a la simple información y al acontecimiento como aspecto central de la enseñanza.

Pensar históricamente es una forma de comprender el mundo y de situarse en él. Supone reconocer que todo lo humano tiene una trayectoria, una transformación y una huella. La historia no es solamente un relato de hechos pasados; es también una construcción colectiva que permite explicar las continuidades, los cambios y las tensiones que configuran nuestras sociedades. "Pensar históricamente", entonces, implica desarrollar la capacidad de interrogar el pasado, de comprender el presente y de proyectar futuros posibles a partir de la experiencia humana acumulada.

Este eje se fundamenta en la idea de que el conocimiento histórico busca no solo recordar, sino también comprender. La memoria y la historia se entrelazan para dotar de sentido las vivencias personales y colectivas, para reconocer las múltiples voces que han participado en la construcción de la nación y para confrontar las huellas de la exclusión, la violencia y la injusticia. En este proceso, el acto de recordar se convierte en un ejercicio ético que permite reparar, reconocer y aprender. La memoria histórica pertenece no solo a los libros, sino también a las comunidades, a las familias, a los territorios y a los cuerpos que conservan los rastros de la vida compartida.

Pensar históricamente significa formar sujetos que sean capaces de distinguir entre fuentes, analizar causas y consecuencias, identificar continuidades y rupturas, y entender que las interpretaciones del pasado están siempre en diálogo con las necesidades del presente. La enseñanza de las ciencias sociales tiene aquí una función esencial: ofrecer herramientas para leer los procesos históricos desde diferentes perspectivas, reconociendo tanto los avances, como los conflictos que han marcado la experiencia humana.

Este eje también invita a reflexionar sobre el papel del testimonio, la narrativa y el arte como formas legítimas de construcción de memoria. Las historias locales, los relatos familiares y las expresiones culturales son recursos pedagógicos que permiten vincular la experiencia personal con la historia colectiva. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio donde las memorias dialogan, se confrontan y se resignifican, generando procesos de aprendizaje que fortalecen la empatía, el reconocimiento del otro y el compromiso con la verdad.

Este eje orienta la enseñanza hacia la comprensión del tiempo como dimensión viva y significativa. Implica integrar contenidos que ayuden a reconocer los procesos sociales,

políticos, económicos y culturales que han dado forma a la sociedad colombiana y al mundo contemporáneo. Supone, además, construir relaciones entre lo local y lo global, entre las experiencias de las comunidades y los grandes procesos de la humanidad, de modo que la historia deje de percibirse como una sucesión de fechas y se convierta en una herramienta para la comprensión y la transformación social.

Desde el punto de vista formativo, este eje busca que las y los estudiantes desarrollen una conciencia temporal que les permita reconocerse como protagonistas de la historia. Pensar históricamente es entender que el futuro se construye desde las decisiones del presente y desde la memoria de quienes nos precedieron.

Los ámbitos conceptuales del eje pensar históricamente se refieren de manera directa a los conceptos estructurantes de la Historia; aquellos que desde la lógica de la ciencia histórica permiten una reflexión profunda sobre el desarrollo de las sociedades humanas en el tiempo. Así, tiempo, fuentes, críticas de fuente, cambio, continuidad, multicausalidad, recurrencia, entre otros, se incorporan en la enseñanza de las ciencias sociales para lograr análisis crítico de procesos del pasado, siempre en constante relación con el presente, pues pensar históricamente otorga funcionalidad a la Historia en tanto ayuda a la comprensión del mundo contemporáneo.

En la Tabla 5 se presentan las preguntas problematizadoras y los ámbitos conceptuales, según ciclo o nivel, asociados al eje 4. Pensar históricamente.

Tabla 5. Preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales, según ciclo o nivel, asociados al eje 4. Pensar históricamente

Ciclo/nivel	Preguntas problematizadoras	Ámbitos conceptuales
Básica primaria	¿Por qué es importante comprender el estado actual de nuestra sociedad?	Tiempo, fuentes, cambio, continuidad
Básica secundaria	¿Qué elementos del pasado del país, su departamento, su localidad, o su comunidad, explican los problemas sociales que hoy en día son evidentes?	Tiempo, cambio, continuidad
Media	¿Cuáles son las causas de los problemas sociales más relevantes que usted identifica en su entorno?	Multicausalidad, tiempo, cambio, continuidad



3.4.5. Eje 5. Conflicto, memoria histórica y construcción de paz

Las condiciones actuales de Colombia exigen a las ciencias sociales responder a retos y desafíos que imponen comprender las realidades del presente. Entre otras, la reflexión sobre la necesidad de la paz duradera, la reconciliación y cerrar las heridas dejadas por un conflicto armado interno de más de medio siglo de existencia —reflejo del carácter violento con el que se construyó el Estado nación desde el mismo siglo XIX— se insinúan como algo de primer orden en el ámbito escolar.

Los procesos de justicia transicional del pasado reciente del país han enarbolado las iniciativas de verdad, paz y reparación en múltiples instituciones, y la escuela no ha sido ajena a ello. Las últimas décadas han visto ingresar a la escuela nociones y estrategias vinculadas al reconocimiento y la reconstrucción del conflicto armado interno, a la memoria histórica y a la cultura de paz.

Por ejemplo, organizaciones internacionales como las Naciones Unidas, la Unesco o el Convenio Andrés Bello (1999) se apropiaron y difundieron la noción *Cultura de Paz* en los países que han padecido la guerra, como Colombia, con la intención de fomentar la sana convivencia, aprender a vivir en la diferencia y promover valores que contribuyan a la construcción de paz.

También se ha definido al entorno escolar como un escenario clave para construir una “Cultura de Paz”. Las y los estudiantes deben ser los pioneros en analizar problemáticas de su entorno, comprender su realidad y su historia para alcanzar una transformación social. De igual manera, con diferentes normativas educativas oficiales, se ha pretendido promover la “Cultura de Paz” en las escuelas para aportar a la construcción de un proyecto de paz nacional.

Ya desde 1944, en el marco de la Cuadragésima Cuarta Conferencia Internacional de Educación, realizada en Ginebra, el director general de la Unesco, Federico Mayor, afirmó que

“La Cultura de Paz” es el conjunto de valores éticos y estéticos, de los usos y las costumbres, de las actitudes con respecto al otro, de las conductas y los modos de vida que traducen, inspirándose en ellos: el respeto de la vida, de la persona humana, de su dignidad y de sus derechos; el rechazo de la violencia; el reconocimiento de la igualdad de los derechos de las mujeres y los hombres; y la adhesión a los principios de democracia, libertad, justicia, solidaridad, tolerancia, aceptación de la diferencia y comprensión, tanto entre las naciones y los países

como entre los grupos étnicos, religiosos, culturales y sociales y entre las personas. La Cultura de Paz implica también un espíritu de respeto y aceptación recíprocas entre las culturas, las ideologías y las creencias. Es un conjunto de convicciones, una moral y un estado de espíritu individual y colectivo, una manera de ser, de actuar y de reaccionar. Esa cultura no puede ser contemplativa ni pasiva, sólo puede ser activa, actuante, emprendedora y creadora de iniciativas innovadoras. (citado en Tünnermann, 1996, pp. 29-30)

En América Latina se habla de "Cultura de Paz" desde la década de 1980; se aludió a ella en la Reunión Regional de Ministros de Educación, convocada por la Unesco en 1987. El ministro de Educación del Perú expresó que la "Cultura de Paz" es una relación asociativa entre cultura y paz, aludiendo a la necesaria interioridad de la cultura y la presencia, en el mundo interior creado por la misma, de la armonía de la paz (Tünnermann, 1996, p. 12)

Posteriormente, en 1998, la Organización de las Naciones Unidas definió la "Cultura de Paz" como una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos, tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones. Este eje busca incorporar esta noción en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, a partir de la realidad del conflicto armado y teniendo presentes las heridas de la guerra que ya hacen parte integral de la memoria histórica del país.

La "Cultura de Paz" no está aislada del contexto escolar. La educación es un medio que posibilita su construcción, vivencia y fomento, desde la inclusión, la participación, la diversidad, el respeto y la convivencia, y a esto le apunta este eje generador. Todo ello, a través del fomento de valores en estudiantes, posibilitando la negociación de conflictos por medio del diálogo.

Desde comienzos del siglo XXI se gestaron, en Colombia, iniciativas para la construcción de una "Cultura de Paz" en el ámbito escolar, y de forma particular en la enseñanza de la Historia y de las ciencias sociales. Algunos de esos proyectos fueron el liderado por el Convenio Andrés Bello (1999) y la llamada "Cátedra de la Paz". Esta última entendió la "Cultura de Paz" como: "el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos" (Decreto 1038 de 2015, artículo 2 —Colombia, Presidencia de la República, 2015—).

En lo concerniente al conocimiento sobre el conflicto armado, la construcción de una “Cultura de Paz” y la difusión de ese tipo de procesos en la escuela debe recurrir a fuentes diversas. Algunos trabajos han privilegiado la llamada “fuente oral”, útil en la reconstrucción de las memorias de los pueblos, sobre todo de quienes han vivido los impactos del conflicto armado.

La escuela como pionera para la construcción de una “Cultura de Paz” debe empezar a transformar sus procesos educativos. Las ciencias sociales y la Historia que se enseña deben abandonar la transmisión de conocimientos y empezar a impartir en los estudiantes procesos fundamentados en valores sólidos, que les permitan vivir en la diferencia y ayudar a construir una paz duradera. Por esa vía, podrá fomentarse la transformación social a la que se pretende llegar después de vivir durante más de cincuenta años el conflicto armado.

La enseñanza de la Historia desempeña un papel fundamental en la creación de una “Cultura de Paz” en los establecimientos educativos. Esto, en la medida en que se superen las barreras de la enseñanza tradicional de la Historia y de las ciencias sociales, en tanto reproduce imaginarios de guerras y héroes, e invisibiliza a las comunidades excluidas del relato oficial sobre el pasado (afrocolombianos, indígenas, campesinos, mujeres, infancias, comunidades LGBTQ+). La realidad muestra que estas comunidades siempre han estado presentes, con grandes aportes en el devenir histórico de la sociedad colombiana.

En los últimos años, Colombia ha atravesado un momento coyuntural, caracterizado por los intentos por culminar uno de los conflictos armados más antiguos del planeta. El Proceso de Paz con las otrora Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia pretendió darle fin a más de cinco décadas de enfrentamientos y plantear retos que los/as distintos/as actores/as del conflicto tendrán que liderar si quieren pasar la página y crear nuevas oportunidades de construcción de un nuevo entramado social, incluyente y tolerante con las diferencias de todo tipo.

Educar en la paz y la memoria es, en última instancia, una forma de afirmar la vida: de aprender a no repetir el dolor, de valorar la dignidad humana y de construir colectivamente horizontes de reconciliación y de confianza.

En la Tabla 6 se presentan las preguntas problematizadoras y los ámbitos conceptuales, según ciclo o nivel, asociados al eje 5. Conflicto, memoria histórica y construcción de paz.

Tabla 6. Preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales, según ciclo o nivel, asociados al eje 5. Conflicto, memoria histórica y construcción de paz

Ciclo/nivel	Preguntas problematizadoras	Ámbitos conceptuales
Básica primaria	¿Es posible solucionar un conflicto sin utilizar la violencia?	Conflicto, memoria, tiempo
Básica secundaria	¿Qué tipo de acciones o políticas contribuyen actualmente a la construcción de paz en Colombia?	Multicausalidad, tiempo, fuentes
Media	¿Cuáles son las causas y las consecuencias del conflicto armado que ha padecido Colombia en las últimas décadas?	Multicausalidad, tiempo, fuentes

3.4.6. Eje 6. Democracia, ciudadanía activa y justicia social

La democracia no es únicamente una forma de gobierno: es, ante todo, una forma de vida, que se aprende, se ejerce y se construye cotidianamente. Supone el reconocimiento de la dignidad de todas las personas, la valoración de la diferencia y el compromiso con el bien común. La escuela, como espacio donde convergen diversas experiencias y visiones del mundo, tiene la responsabilidad de convertirse en escenario para la práctica viva de la democracia, en el cual cada voz cuenta y cada decisión se asume colectivamente.

La Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994 plantearon figuras jurídicas en las cuales quedó clara la apuesta democrática que debía estar y contenida en los espacios educativos. De ahí que se hayan dispuesto las formas y estrategias de gobierno escolar que conocemos, y que se aplican cotidianamente en los establecimientos educativos.

A esta condición jurídico-política debe sumarse el reconocimiento de los antecedentes, tanto de la Constitución de 1991 como de la Ley General de Educación, que incluyen procesos de movilización ciudadana, estudiantil y magisterial, y que ilustran lo que este eje quiere generar, y es la apropiación y reflexión a propósito de la democracia como forma de gobierno, que configura y requiere de unas formas de ciudadanía y de comunidad política activas.

Como sabemos, el origen de la democracia data de las *polis* griegas, en las cuales la relación entre ciudadano y ciudad era inmanente. El destino de cada persona era a



su vez el destino de sus ciudades, y por ello, la construcción de la cosa pública estaba profundamente imbricada en la condición política y ética de los sujetos.

Cuando la democracia se consolida como la forma de gobierno predilecta en las conformaciones políticas modernas, lo hace teniendo que sortear el desafío de ser ejecutada por sujetos que se han formado, predominantemente, en matrices individualistas. Ello nos obliga, actualmente, a considerar las necesidades y los desafíos formativos que trae esta tensión, a consolidar vínculos colectivos de solidaridad, y a construir comunidad desde sentidos comunes y compartidos.

Es por ello por lo que este eje parte de la idea de la *formación ciudadana* no solo como el conocimiento de normas e instituciones políticas que operacionalizan la participación, sino que también implica desarrollar esta capacidad, mediante la deliberación, el debate, el posicionamiento y la acción ética y crítica en los asuntos públicos.

Ser ciudadano, en una democracia participativa como la que ha consagrado la Carta Constitucional, es comprender que la libertad personal está vinculada a la libertad de los demás. Se precisa superar la idea de una libertad negativa, para comprender que esta y otras nociones políticas, como la *igualdad* o la *justicia*, solo son posibles cuando nos encontramos en comunidades políticas que no naturalizan las brechas de desigualdad, sino que las combaten. Educar para la democracia significa, entonces, promover actitudes de respeto, empatía y solidaridad, así como habilidades para el diálogo, la argumentación y la resolución pacífica de conflictos.

La ciudadanía activa se expresa en la participación consciente y responsable en la vida social, política y cultural. Implica pasar de la observación a la acción, de la crítica a la propuesta y de la queja a la corresponsabilidad. La escuela puede y debe ser el lugar que materialice formas de participación y que refleje el funcionamiento democrático, a través de la elección de representantes estudiantiles, la construcción de acuerdos de convivencia y el desarrollo de proyectos colaborativos y espacios de deliberación. Estos procesos permiten experimentar la democracia no como teoría, sino como práctica de vida y de relación. Y tal como lo señalamos anteriormente, superando la lógica del simulacro o del ensayo, para ser espacios de auténtica experimentación democrática, que pongan en diálogo a la escuela y sus agentes con las comunidades.

El ejercicio democrático escolar no busca quedarse allí; al contrario, pretende forjar a los ciudadanos y a las ciudadanas que continuarán el perfeccionamiento de los pactos políticos deliberantes y comprometidos con la igualdad formal y material.

Es en este orden de ideas que la justicia social se constituye como horizonte ético, que da sentido a la ciudadanía activa. La ciudadanía comprometida reconoce las diversas desigualdades que atraviesan a la sociedad y se compromete con su transformación.

En un país como Colombia, marcado por profundas brechas económicas, sociales, de género y territoriales, la educación tiene un papel central en la construcción de una ciudadanía que reclame sus derechos y que también actúe solidariamente para garantizarlos a sus pares. Enseñar justicia social implica educar la sensibilidad frente a la exclusión, el empobrecimiento y la discriminación, y fortalecer la voluntad colectiva para erradicarlas. Los espacios educativos tienen la posibilidad de sensibilizar y formar a las nuevas generaciones en esta materia.

Hablar de “justicia social” es entender todos los ámbitos de la igualdad: formal, material, e incluso la igualdad “como diferenciación” (Pérez, 2005). Esta última enfrenta a la desigualdad, que es producto de variables culturales, como lo lingüístico, étnico o de género. Y en estos casos debemos considerar tanto los problemas de la distribución como los de reconocimiento (Fraser, 2000), y adicionalmente nos exigen una mirada plural, alimentada de categorías como la de interseccionalidad (Crenshaw, 2012).

Desde la perspectiva curricular, el eje “Democracia, ciudadanía activa y justicia social” orienta la enseñanza de las ciencias sociales hacia la comprensión crítica de las relaciones de poder, las instituciones democráticas y los movimientos sociales. Invita a analizar cómo se construyen las normas, cómo se ejercen los derechos y cómo se pueden transformar las estructuras injustas mediante la participación y la acción colectiva. El aula se convierte así en un espacio político en el mejor sentido del término: un lugar donde se aprende a convivir, a deliberar, a disentir con respeto y a tomar decisiones comunes desde la pluralidad.

Este eje busca, en última instancia, formar ciudadanías capaces de actuar con autonomía y responsabilidad, conscientes de su papel en la construcción de una sociedad más equitativa y pacífica. Educar para la democracia implica preparar en el conocimiento de las leyes; al igual que, en una ética del cuidado, de la cooperación y de la justicia. La ciudadanía activa y comprometida se construye día a día, en los pequeños actos de respeto, diálogo y solidaridad que sostienen la vida colectiva.

Teniendo en cuenta la apuesta de la educación para todos, este eje es, en sí mismo, una oportunidad para problematizar las exclusiones y discriminaciones sistemáticas

que se expresan en la escuela, a partir de las matrices capacitistas, racistas y heteropatriarcales. Por ello, es también la oportunidad para abordar las problemáticas planteadas aquí, en otros lenguajes, otros portadores de textos y otras expresiones, que permita que todos y todas tengan presencia y acción en la escuela.

En síntesis, “Democracia, ciudadanía activa y justicia social” invita a repensar la educación como proyecto político y ético, orientado a formar sujetos que participen en la transformación de su realidad, que valoren la diversidad y que trabajen por un mundo más justo. La democracia se aprende viviendo, y la escuela es el primer territorio donde puede florecer como experiencia compartida de libertad, igualdad y dignidad. Y es por estos objetivos que este eje tiene una relación con los ejes generadores de los *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales* (2002): “Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos” y “Las desigualdades socioeconómicas”.

En la Tabla 7 se presentan las preguntas problematizadoras y los ámbitos conceptuales, según ciclo o nivel, asociados al eje 6. Democracia, ciudadanía activa y justicia social.

Tabla 7. Preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales, según ciclo o nivel, asociados al eje 6. Democracia, ciudadanía activa y justicia social

Ciclo/nivel	Preguntas problematizadoras	Ámbitos conceptuales
Básica primaria	¿Cómo podemos disponer y actuar en la escuela para que todos sus miembros sean tratados con respeto y tengan posibilidad de participar?	Diálogo y comunicación efectiva, participación en el aula, formas de participación escolar, diversidad y desigualdad
Básica secundaria	¿Por qué si tenemos normas que consagran la igualdad social, aún no logramos esa igualdad como sociedad?	Democracia, devenir histórico e instituciones. Diferencia entre justicia y legalidad. Concepto de igualdad legal y material. Derechos humanos y derechos fundamentales
Media	¿Cómo podemos trabajar por sociedades más justas y equitativas desde la perspectiva intercultural e interseccional?	Diferentes modelos de justicia. Equidad. Género y diversidad sexo-genérica. Derechos culturales diferenciados. Interseccionalidad. Interculturalidad y diversidad étnica

3.5. Preguntas problematizadoras: para pensar, comprender y actuar

Las preguntas problematizadoras fomentan el desarrollo de la investigación en la enseñanza de las ciencias sociales, posibilitando que los y las estudiantes construyan sus propias respuestas frente a los problemas de los territorios. Además, el alcance de estas lo fijan los docentes en función de los recursos de los que disponen. Estas preguntas también se caracterizan por abrir la puerta a la integración disciplinar y a nuevas preguntas que permiten profundizar en la comprensión de los problemas, promoviendo que las y los estudiantes piensen y propongan formas de intervención o de solución. Todas estas características diferencian las preguntas problematizadoras de otro tipo de preguntas y hacen parte de los *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales* desde el año 2002.

Cada uno de los ejes generadores está integrado por tres preguntas problematizadoras, una por ciclo de grados y una serie de ámbitos conceptuales. Las preguntas problematizadoras plantean cuestiones sobre problemas sociales que llevan a la búsqueda de respuestas complejas. Son interrogantes que buscan abrir nuevas líneas de trabajo, a partir de estrategias didácticas como la investigación, alentando la exploración, el análisis, la contextualización los problemas sociales y la propuesta de soluciones o intervenciones para reducir su impacto en los territorios que habitan.

Las preguntas problematizadoras son interrogantes que no tienen respuestas sencillas o cerradas, que impliquen la memorización de datos. Están diseñadas para generar análisis, reflexión y pensamiento crítico sobre temas, problemas sociales relevantes (PSR) y cuestiones controvertidas o socialmente vivas (Santisteban, 2019; Pagès, 2009).

Con las preguntas se busca lograr visiones integrales de los problemas sociales, de tal manera que se reconozcan como estas se relacionan, tienen múltiples causas y efectos en la sociedad. Además, son una provocación y un punto de partida para pensar y materializar la enseñanza. Las y los docentes las pueden cambiar en función de sus territorialidades educativas, es decir, de las dinámicas de los territorios en los que tiene lugar su práctica pedagógica y de la potencia de estos para trabajar determinadas ideas. Esto, con el fin que las y los estudiantes construyan conocimientos sobre las realidades que los rodean y de las que hacen parte.

3.6. Ámbitos conceptuales: ideas que nos ayudan a pensar y actuar sobre los problemas

Por su parte, los *ámbitos conceptuales* son conceptos fundamentales de las ciencias sociales que ayudan a estudiantes y docentes a investigar y resolver las preguntas problematizadoras. Estos conceptos son utilizados para estructurar el aprendizaje en ciencias sociales y promover una comprensión profunda y significativa de los problemas y fenómenos sociales presentes en diferentes escalas territoriales (barrio, vereda, municipio, distrito, área metropolitana, región, continente, entre otros).

Es tarea de las y los docentes acompañar y enriquecer, de manera gradual, la comprensión que las y los estudiantes construyen sobre el espacio a medida que avanzan por los distintos ciclos escolares. En los primeros grados, lo esencial es que los niños y las niñas puedan reconocer y darle sentido a la idea de lugar, es decir, aquellos espacios cotidianos que habitan y sienten como propios.

Más adelante, en secundaria, se amplía la mirada para introducir el concepto de *territorio*, ayudándoles a entender que los espacios no solo se recorren, sino que también se viven, se transforman y se disputan. Con el tiempo, se llega a comprender que el territorio es un entramado de múltiples lugares y que ambas categorías —lugar y territorio— se complementan y dialogan entre sí. Este proceso progresivo permite que desarrollen una comprensión más rica, crítica y consciente del mundo que habitan.

Los ámbitos conceptuales, al precisar categorías amplias que agrupan ideas, nociones y teorías relacionadas con la enseñanza de las ciencias, ayudan a lograr los objetivos que se enuncian en la Figura 2.

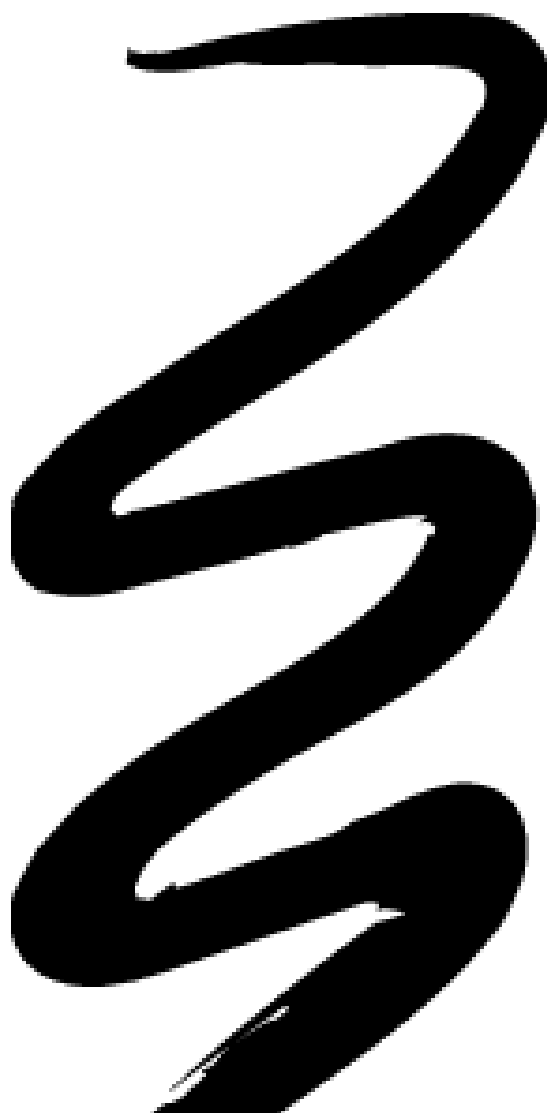
Figura 2. Objetivos de los ámbitos conceptuales



Fuente: Elaboración propia.

Los ámbitos conceptuales se derivan de los ejes generadores, reúnen los conceptos necesarios para explorar los problemas que subyacen en los mismos. Además, los ámbitos conceptuales son campos de significado que sirven como “lentes” para analizar la realidad social.

Los ámbitos conceptuales están asociados a competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, que ayudan a comprender los problemas, es decir, son una herramienta para pensar, analizar y actuar. Finalmente, son conceptos que se trabajan desde grados inferiores hasta grados superiores, profundizándose progresivamente.



4. Aproximaciones y propuestas didácticas

Este capítulo aborda las orientaciones para fomentar procesos de aprendizajes en el marco de las ciencias sociales como campo de saber, y de la historia integrada en las ciencias sociales.

La enseñanza de las ciencias sociales responde a múltiples factores contextuales, en términos espaciales, temporales, culturales y políticos, lo que hace que cada propuesta diseñada e implementada tenga particularidades, que permiten responder a las potencialidades, los intereses y las necesidades de las comunidades educativas.

Desde el *diseño universal para el aprendizaje* (DUA)¹, esta diversidad no se atiende mediante adaptaciones posteriores, sino que se anticipa desde la planificación didáctica, reconociendo que el estudiantado aprende de maneras diversas. Ello supone la emergencia de unas ciencias sociales escolares que no son fijas, sino dinámicas y relacionales, que buscan la construcción de diferentes situaciones didácticas que permitan aprender con sentido lo social y participar en su construcción.

En la enseñanza de las ciencias sociales, se debe presentar la información de diversas formas y lenguajes, de tal manera que las y los estudiantes puedan acceder al conocimiento desde diferentes modos de comprender el mundo. Este planteamiento se articula directamente con el principio del DUA de ofrecer múltiples formas de representación. Ello implica utilizar recursos variados —orales, escritos, visuales, digitales y experienciales— para ampliar las posibilidades de interpretación y acercamiento de los contenidos a las realidades de cada estudiante, disminuyendo barreras cognitivas, culturales y comunicativas en el acceso al conocimiento social.

Asimismo, es fundamental promover la participación activa, no solo en las actividades de aula, sino también en la toma de decisiones relacionadas con el proceso de aprendizaje. Desde el DUA, esta participación se fortalece cuando se ofrecen

1. El Decreto 1421 (Colombia, Presidencia de la República, 2017) define el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) para el sistema educativo Colombiano como: “diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. En educación, comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes”.

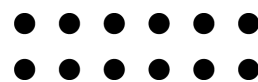
múltiples formas de implicación, atendiendo a la motivación, los intereses, la relevancia de los contenidos y el sentido que estos tienen para la vida en los territorios. Esto incluye abrir espacios para expresar opiniones, proponer alternativas y construir saberes de manera colaborativa.

Del mismo modo, se debe permitir que las y los estudiantes presenten sus aprendizajes de distintas maneras, reconociendo sus estilos, intereses y capacidades. Este aspecto se vincula con el principio del DUA de múltiples formas de acción y expresión, fortaleciendo así su autonomía y su capacidad de reflexión crítica.

Las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales que reflexionan desde una perspectiva teórica, práctica y aplicada sobre la enseñanza del área para la formación de los sujetos, hoy tienen como foco el abordaje de problemas sociales en la escuela (Ortega y Olmos, 2018), como una forma de acercar los territorios a las aulas. El DUA refuerza este enfoque, al promover experiencias de aprendizaje auténticas, culturalmente pertinentes y conectadas con la vida cotidiana. En otras palabras, “educar para la vida es educar para un mundo en el que nada nos es ajeno” (Sacristán, 2005, p. 15).

A propósito, en la enseñanza de las ciencias sociales escolares, ¿cómo contribuye el trabajo con problemas sociales relevantes (PSR) y cuestiones controvertidas o socialmente vivas al desarrollo de capacidades, competencias, habilidades y aprendizajes en contextos territoriales específicos? Desde hace años se ha llamado la atención sobre la importancia de la implementación de procesos de enseñanza situados, resultado de la actividad, el contexto y la cultura en la que tiene lugar la práctica pedagógica (Díaz, 2003). En ese sentido, los problemas se convierten en una oportunidad para desarrollar capacidades, competencias, habilidades y aprendizajes que permitan comprender críticamente la realidad e intervenirla en el ejercicio de su ciudadanía. Esta comprensión se fundamenta en el conocimiento de los problemas sociales y les posibilita planear soluciones o formas de intervenir una realidad concreta.

La enseñanza a partir de PSR genera aprendizajes no solo en las y los estudiantes, sino también en las y los docentes. Los primeros desarrollan el pensamiento crítico, la sensibilidad ética, la capacidad de investigación y el compromiso ciudadano; los segundos aprenden a facilitar procesos de construcción colectiva, a acompañar la formulación de preguntas y a reconocer la diversidad de miradas que enriquecen el trabajo en el aula. La reflexión sobre lo vivido y lo aprendido se convierte así en un momento fundamental de la propuesta.



La pregunta por los aprendizajes en el marco de la enseñanza basada en PSR lleva a incorporar preguntas para la reflexión compartida entre docentes y estudiantes: ¿qué hemos descubierto hasta ahora?, ¿qué nos sorprendió o qué no esperábamos?, ¿qué dificultades encontramos y cómo las resolvimos? y ¿qué nuevas preguntas surgen? El abordaje de estas preguntas sugerentes posibilita la consolidación de los aprendizajes y el fortalecimiento de la independencia del pensamiento, al comprender e intervenir la realidad social. De acuerdo con Gurevich (2009),

[...] si pensamos las “culturas en plural”, los “territorios en plural”, las “sociedades en plural”, hemos de transmitir a los estudiantes múltiples y diversas lógicas, preferencias y puntos de vista de los sujetos individuales y colectivos que permanentemente modelan y construyen las diferentes textualidades del mundo. (p. 25)

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de lo social debería permitir a las y los estudiantes enriquecer sus visiones del mundo, entender que las visiones que se tejen sobre el mundo no son el mundo, en la medida en que reflejan los intereses de quienes las producen y que distan de las que ellas y ellos podrían ayudar a construir (Santos, 1995).

En el enfoque de los PSR, la evaluación para los aprendizajes no puede limitarse a comprobar la memorización de contenidos. Evaluar a partir de los PSR presentes en el contexto implica reconocer la diversidad de los procesos y los logros alcanzados, entre los que se encuentran competencias como la interpretación de fuentes, la argumentación, el trabajo colaborativo, la empatía histórica y la comprensión de las continuidades y los cambios. Ello exige considerar no solo los productos finales, sino también la calidad de las preguntas planteadas, la pertinencia de las fuentes consultadas, la organización de la información, la creatividad en las propuestas de solución y la capacidad de relacionar diferentes dimensiones de un mismo problema. Se trata de una evaluación formativa, situada y flexible, que reconoce tanto los avances individuales como los colectivos.

Otro punto relevante sobre la enseñanza de las ciencias sociales escolares, además de los PSR, las cuestiones controvertidas o socialmente vivas, es utilizar las diversas metodologías para desarrollar capacidades, competencias, habilidades y aprendizajes que les permitan comprender el mundo, conocer su lugar en el mismo y aportar a su transformación de manera fundamentada y argumentada, mediante el ejercicio de su ciudadanía.

La enseñanza de las ciencias sociales enfrenta, en la actualidad, el desafío de responder a contextos marcados por la incertidumbre, la complejidad y la interdependencia de fenómenos sociales, históricos, políticos, culturales, económicos y ambientales. En este marco, los PSR y las cuestiones controvertidas o socialmente vivas constituyen un eje didáctico privilegiado, ya que permiten articular los saberes escolares con las realidades cotidianas y con los grandes debates de la sociedad contemporánea, de los cuales emergen demandas que invitan a repensar la enseñanza. Su abordaje convierte el aula en un espacio de investigación, diálogo y construcción colectiva de conocimiento. En palabras de Santisteban (2019),

[...] los problemas sociales relevantes permiten al alumnado relacionar la escuela con la vida, sin que se produzca esa disociación [...], cuando el alumnado piensa que aquello que aprende en la escuela no tiene nada que ver con su vida cotidiana. (p. 63)

El punto de partida para enseñar desde los PSR y las cuestiones controvertidas o socialmente vivas no se encuentra en los contenidos aislados de cada disciplina que integra las ciencias sociales escolares, sino en la lectura crítica de la realidad territorial. Así, cobran sentido preguntas como: ¿cuáles son los problemas sociales visibles en el territorio?, ¿qué situaciones generan interés, preocupación o debate entre las y los estudiantes?, ¿qué fenómenos globales impactan directa o indirectamente la vida en los territorios habitados?

Dicho lo anterior, ejes problematizadores como el reconocimiento y la valoración de la diversidad (de los cuales se desprenden temas como la integración y la celebración de la multiplicidad de identidades, culturas, lenguas, creencias y formas de vida presentes en el país) evidencian la necesidad de abordar aspectos complejos de la realidad. Asimismo, evidencian la importancia de la integración de temas transversales, entre los que se encuentran la paz, la convivencia, la memoria histórica y los derechos humanos, y el rol de la comunidad educativa, el cual abarca preocupaciones como la interacción y la colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad en el proceso educativo.

De igual modo, se considera el impacto de la realidad social en la educación, el cual incluye problemas como el narcotráfico, la delincuencia, la migración, el suicidio juvenil y la desconexión de la realidad. A ello se suman la integración de saberes ancestrales y culturales, la identidad cultural y la memoria histórica, orientados hacia la incorporación de conocimientos, prácticas y valores de las culturas originarias y locales, la

construcción de identidad individual y colectiva, la reconciliación y la paz, el fortalecimiento de los valores ancestrales, la educación para la sostenibilidad y la visión ecológica, la cual abarca el conocimiento del medioambiente, el desarrollo de la conciencia ambiental y el uso ético de los recursos naturales (Colombia, Ministerio de Educación Nacional —MEN—, 2025).

Estas son problemáticas que diversos grupos sociales del país consideran que atraviesan la vida de las comunidades, por lo que deben abordarse en el proceso de actualización curricular para identificar elementos que se deben precisar en la enseñanza de las ciencias sociales. Reconocerlas y presentarlas a las y los docentes del país posibilita identificar orientaciones para su abordaje, de tal manera que la enseñanza tenga sentido y que los aprendizajes sean significativos en la cotidianidad y en el ejercicio de la ciudadanía.

Otro punto que se debe considerar en la enseñanza de las ciencias sociales a partir de los PSR y las cuestiones controvertidas o socialmente vivas tiene que ver con precisar la transformación deseada, que incluye entre sus focos dejar de lado la enseñanza de la síntesis, pasar de una enseñanza fragmentada —centrada en la acumulación de datos, es decir, del inventario de fenómenos, lugares, fechas, fórmulas, del dato irrelevante sin sentido ni utilidad en la vida cotidiana— a una visión compleja e integrada de los fenómenos sociales, sin desconocer que en la actualidad las escuelas del país han logrado avances en este propósito.

Esto no es más que hacer un giro hacia la enseñanza mediante procesos, proyectos de investigación o de intervención social, el desarrollo de productos, la construcción de conceptos, acciones comunitarias, el análisis de casos, la sistematización de saberes, entre otras alternativas que les permitan a las y los estudiantes formularse preguntas, buscar información y depurarla, encontrar respuestas y plantear soluciones o formas de intervenir un problema para la transformación de la realidad. Ello supone generar estrategias que favorezcan la comprensión crítica, el desarrollo de competencias investigativas y la formación de una ciudadanía territorial.

Según Gutiérrez y Pulgarín (2009), se trata de la ciudadanía que *semantiza* el territorio, quien se arraiga crítica, dinámica y libremente al lugar, al espacio al que pertenece, dotándolo de sentido, encontrando motivación y estímulo para el ejercicio de su ciudadanía y, en consecuencia, para la construcción del proyecto democrático (p. 39).

Así, el aula se convierte en un espacio donde se formulan preguntas, se contrastan miradas y se construyen interpretaciones colectivas, en lugar de un escenario de

transmisión unidireccional. En esta dinámica, un problema social nunca se explica desde una sola perspectiva; por su naturaleza compleja, estos problemas son una oportunidad para articular las distintas disciplinas de las ciencias sociales escolares y construir una visión relacional, que no fragmenta la realidad, sino que la comprende en su totalidad. Esta idea supone reconocer la escuela como “el escenario donde se creen y recreen los hechos culturales que fundamentan la formación de jóvenes y niños” (Pulgarín y Gutiérrez, 2011, p. 47). En ese sentido, es un deber diseñar estrategias didácticas para fortalecer la comprensión de lo social.

Ahora bien, actualmente, la enseñanza de la historia integrada en las ciencias sociales tiene como finalidad que las y los estudiantes adquieran los conocimientos y las habilidades necesarios para entender la realidad del mundo en el que viven, con miras a interpretar las experiencias colectivas del pasado y del presente, pero no con el ánimo de transmitir la memoria colectiva y la cultura patrimonial, sino con el fin de comprender el presente en el que viven de una manera crítica.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia no busca trabajar en torno a personajes, fechas y eventos significativos del pasado, sino que pretende que comprender los procesos de cambio en el tiempo histórico y su influencia en el presente, es decir, aprender a pensar históricamente (Carretero y Montanero, 2008). Ello supone el desarrollo de habilidades científico-sociales, mediante las cuales las y los estudiantes desarrollan competencias como la búsqueda de información sobre hechos del pasado, pero también valoran críticamente las fuentes primarias y secundarias.

Didácticamente, según Trepát (2002), algunas actividades puntuales que se pueden poner en práctica son interpretar la evolución del núcleo urbano de una ciudad a través de series de planos, con el fin de ver los cambios, las continuidades y las transformaciones; establecer relaciones de causa-efecto a partir del análisis de descubrimientos, inventos, cambios tecnológicos y hechos históricos en los cuales se analizan causas inmediatas y causas lejanas, y anticipar posibles horizontes de futuro con base en la evolución de algún artefacto, una costumbre o una actitud del presente.

De esta manera, las relaciones y las explicaciones de cambio van adquiriendo mayor complejidad, ya que no solo se trata de abordar el aspecto cronológico del tiempo (edades, milenios, siglos), sino que se amplía el abordaje de los fenómenos desde la interacción entre sujetos de diferentes épocas y contextos estudiados (sincronía), así como el estudio del mismo fenómeno en tiempos o momentos diferentes (diacronía).

En ese sentido y de acuerdo con Trepát (2002), la adquisición de los conceptos de *continuidad, simultaneidad y permanencia* implica un trabajo continuo y progresivo con hechos y fenómenos, los cuales se pueden analizar de manera diacrónica a partir de las causas y las consecuencias en un devenir histórico, pero al mismo tiempo se pueden trabajar en la coexistencia de distintos elementos en procesos y fenómenos sincrónicos.

Para trabajar los conceptos de *cambio, permanencia y comparaciones históricas*, un docente puede desarrollar una estrategia didáctica en la cual se realice un análisis de fuentes iconográficas y escritas, a partir de las cuales se construyen reflexiones, para así lograr un mejor entendimiento de lo que cambia y lo que permanece en un periodo histórico determinado (Pagès y Santisteban, 1999).

Para llevar esta propuesta a la práctica, es necesario poner en el centro los PSR y las cuestiones controvertidas o socialmente vivas, para ser abordados mediante diferentes estrategias didácticas participativas, así como distintos lenguajes. Esto es, estrategias como el aprendizaje basado en problemas, los estudios de caso, los proyectos de investigación escolar o el trabajo con fuentes diversas (documentales, estadísticas, testimoniales, cartográficas, digitales, etc.). Asimismo, distintos debates, narrativas, representaciones artísticas, recursos audiovisuales e infográficos que respondan al principio de ofrecer múltiples formas de expresión y que favorezcan que las y los estudiantes expresen sus comprensiones y produzcan conocimiento desde múltiples formas de representación.

Desde el DUA, dichas estrategias se potencian cuando se diseñan, con opciones flexibles, distintos niveles de apoyo y andamiajes, permitiendo la participación activa según ritmos y posibilidades propias. La clave está en movilizar tanto los saberes académicos como los comunitarios y locales, reconociendo que en la escuela confluyen diferentes formas de interpretar y de actuar sobre la realidad social; de ahí que se deba leer críticamente las realidades locales y los vínculos con lo global. Lo anterior sitúa a las y los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje y a las y los docentes como mediadores/as que facilitan el encuentro entre la escuela, el territorio y la vida social.



4.1. Propuestas didácticas

La organización del currículo demanda herramientas que permitan analizar fenómenos sociales desde múltiples dimensiones: histórica, territorial, económica, cultural, ambiental y política. Las herramientas pedagógicas deben, entonces, articular diversas formas de indagar, narrar, analizar y actuar, favoreciendo la construcción de interpretaciones profundas y no lineales. Los PSR, entendidos como conflictos públicos complejos, requieren herramientas que permitan trabajar con tensiones, dilemas, incertidumbres y memorias contradictorias (Jelin, 2021; Richard, 2017).

Para esto, a continuación se proponen las herramientas pedagógicas y didácticas como mediaciones que permiten que los procesos educativos se concreten en experiencias significativas, situadas y transformadoras. En el campo de las ciencias sociales, estas herramientas no son dispositivos aislados ni recetas metodológicas; constituyen parte de un entramado orientado a desarrollar capacidades, competencias y aprendizajes en diálogo con los campos de conocimiento y los PSR (planteados y desarrollados en el capítulo 3).

Las herramientas pedagógicas, en este marco, deben permitir producir interpretaciones propias, actuar con responsabilidad ética y comprender el lugar que tienen las personas en las tramas históricas, políticas y culturales en las que participan.

Estas herramientas pedagógicas y didácticas se agrupan en tres grandes tipos: herramientas para la investigación social escolar, para la deliberación, el diálogo y la construcción de postura, y para el trabajo con memoria, historia y territorio.

4.1.1. Herramientas para la investigación social escolar

Se promueve el uso de herramientas pedagógicas que permitan a las y los estudiantes investigar PSR mediante la indagación sistemática. Estas herramientas fortalecen el pensamiento crítico y los procesos de evaluación para el aprendizaje.

- A. *Proyectos de aula y escuela basados en PSR.* Los proyectos de investigación permiten trabajar un PSR en fases sucesivas, que desarrollan capacidades de indagación, análisis y construcción de postura. En cada fase, la evaluación formativa acompaña los avances y orienta la toma de decisiones.

Los proyectos son especialmente potentes, porque conectan escuela y territorio, permitiendo analizar situaciones reales; estructuran preguntas socialmente

relevantes que surgen de la experiencia estudiantil; permiten trabajar con fuentes diversas (testimonios, datos, archivos, observación del entorno); construyen interpretaciones colectivas que integran historia, geografía, economía, cultura y política; promueven acción transformadora, como campañas comunitarias, propuestas de incidencia, productos comunicativos o intervenciones escolares.

Walsh (2022) subraya que la investigación, cuando se hace desde el territorio y para la justicia social, se convierte en una práctica emancipadora que amplía la voz de quienes participan. Esta perspectiva es particularmente pertinente en la educación colombiana.

- B. *Cuadernos de investigación, diarios de campo y bitácoras.* Estas herramientas permiten registrar observaciones, emociones, dudas, decisiones y reflexiones, lo que las convierte en un pilar de la evaluación formadora. Son herramientas clave porque hacen visible el proceso, no solo los resultados; fortalecen el lenguaje social, al escribir sobre experiencias e interpretaciones; permiten al/a la docente comprender las dificultades reales del/de la estudiante; fomentan la metacognición y la autorregulación.

Sanmartí (2020) señala que el registro escrito es una de las prácticas más poderosas para la evaluación formativa, pues facilita formular retroalimentación específica y orientada al avance.

- C. *Matrices de análisis de fuentes.* El pensamiento social contemporáneo requiere analizar fuentes desde criterios rigurosos. Las matrices permiten comparar, contextualizar y contrastar información histórica, territorial, normativa, estadística o testimonial.

Autores como Jelin (2021) y Segato (2016) destacan que el análisis de fuentes no es un proceso neutral: implica reconocer voces ausentes, silencios, sesgos y relaciones de poder. Por ello, las matrices ayudan a que las y los estudiantes identifiquen perspectiva y posiciones; reconozcan tensiones y dilemas; comparen versiones de un mismo acontecimiento; construyan explicaciones más complejas, y desarrollen capacidades de pensamiento histórico, pensamiento crítico y lectura territorial.



4.1.2. Herramientas para la deliberación, el diálogo y la construcción de posturas

Estas herramientas fortalecen la formación ciudadana y el desarrollo de habilidades argumentativas, mediante la implementación de espacios de diálogo y deliberación donde las y los estudiantes puedan analizar, argumentar y construir posturas frente a PSR.

- A. *Círculos de diálogo, foros y asambleas de aula.* Estas herramientas permiten conversar sobre PSR en un marco de respeto, emoción regulada y reconocimiento mutuo.

Walsh (2022) plantea que la conversación es una práctica política cuando permite escuchar voces marginales, legitimar experiencias y construir sentido público.

En la escuela, los círculos de diálogo permiten abordar conflictos sociales desde múltiples perspectivas; trabajar tensiones éticas; integrar saberes familiares, comunitarios y escolares; desarrollar habilidades socioemocionales en contexto.

Aquí, la evaluación formativa valora la participación, la calidad del argumento, la escucha activa y la responsabilidad en el diálogo.

- B. *Debates estructurados y simulaciones de participación democrática.* Los debates y las simulaciones (cabildos, audiencias, consejos estudiantiles, negociaciones) son herramientas que enseñan cómo funcionan los procesos democráticos. Desarrollan competencias como argumentación basada en evidencia; comprensión de instituciones y procedimientos; reconocimiento de intereses contrapuestos; negociación y búsqueda de acuerdos.

Segato (2016) destaca que las prácticas deliberativas revelan relaciones de poder y estructuras sociales, lo cual requiere que el/la docente oriente el análisis más allá de la "opinión personal".

- C. *Mapas de argumentación y organizadores gráficos deliberativos.* Los mapas argumentativos ayudan a visualizar relaciones entre tesis, razones, evidencias, objeciones y contraargumentos. Son herramientas que fortalecen la claridad conceptual; permiten identificar debilidades en el razonamiento; ayudan a preparar debates y posturas; convierten la argumentación en un proceso visible. Su utilidad aumenta cuando se articulan con rúbricas de argumentación en la evaluación formativa.

4.1.3. Herramientas para el trabajo con memoria, historia y territorio

Las herramientas propuestas contribuyen a reconocer experiencias comunitarias, analizar transformaciones sociales y fortalecer el pensamiento histórico y espacial de las y los estudiantes.

- A. *Líneas de tiempo vivas y cartografías sociales.* Estas herramientas hacen visible la relación entre pasado, presente y futuro, y permiten analizar experiencias territoriales diversas. Una línea de tiempo viva integra relatos familiares, comunitarios y nacionales; hitos significativos para el PSR analizado; tensiones, rupturas y continuidades; proyecciones de futuro de las y los estudiantes.

Las cartografías sociales permiten ubicar experiencias afectivas, económicas, culturales y políticas; analizar desigualdades espaciales; comprender disputas por el territorio; articular escalas locales-regional-nacional. Estas herramientas desarrollan capacidades de pensamiento espacial e histórico.

- B. *Archivos escolares y museos de aula.* Crear archivos y museos es una práctica que transforma la escuela en un espacio de investigación y memoria. Permite recolectar testimonios, objetos, fotografías, documentos; organizar narrativas sobre PSR como conflicto armado, migraciones, tradiciones culturales, transformaciones ambientales; desarrollar capacidades de curaduría, análisis y exposición pública.

Jelin (2021) enfatiza que trabajar la memoria en la escuela permite abrir espacios para voces silenciadas y construir ciudadanía desde el reconocimiento del dolor y la dignidad.

- C. *Recorridos pedagógicos, salidas de campo e investigación territorial.* Estas herramientas permiten comprender dinámicas sociales en el territorio. Son experiencias diseñadas como investigación, no como actividades recreativas.

Los recorridos pedagógicos desarrollan observación rigurosa; registro de fenómenos sociales; análisis de grupos poblacionales, intereses y conflictos; comprensión del espacio vivido.

La evaluación puede incluir diarios de campo, productos audiovisuales, mapas, presentaciones públicas y autoevaluaciones narrativas.

5. Hacia una evaluación para el aprendizaje en el área de ciencias sociales

La evaluación hace parte constitutiva de los procesos educativos, ya que favorece el desarrollo de cada uno de las y los estudiantes. Sin embargo, en el marco de la formación integral y desde una perspectiva pedagógica, la evaluación permite, además, valorar, acompañar, orientar y mejorar los procesos educativos, en tanto debe ser continua, sistemática y formativa (Colombia, Ministerio de Educación Nacional –MEN–, 2009). Su lugar es central en los procesos de aprendizaje y enseñanza, teniendo en cuenta que incide no solo en la forma como se comprende el aprendizaje, sino también cómo se construyen las prácticas pedagógicas.

Esta propuesta de actualización curricular incluye recomendaciones en lo que respecta los procesos evaluativos en el área de ciencias sociales. Este componente debe ser vivido como una experiencia formativa y significativa, no como la parte final de un proceso, o la culminación de un ciclo. Todo lo contrario: está presente desde el inicio del acto de enseñar; es la evidencia de los logros, los retos y desafíos que enfrentan día a día, y debe desligarse de ese componente de “medición” al que desde hace ya mucho tiempo ha estado asociada, y definirse como “una herramienta pedagógica de acompañamiento” (Salinas, 2025a, p. 5).

Más que el desarrollo de prácticas evaluativas que privilegien el control y la nota, lo que proponemos es pensar la evaluación en función de la retroalimentación, la confianza, la autorregulación, la construcción reflexiva, la formación de un mundo interior sólido y el respeto por sí mismo/a, por los otros y lo otro. Allí la relación con la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales cambia radicalmente. “La invitación es a pensar la evaluación como un acto profundamente pedagógico, ético y político” (Salinas, 2025a, p. 3).

La propuesta que acompaña esta actualización curricular, en términos de la evaluación, va en ese sentido:

Como maestras y maestros, el desafío es preguntarnos: ¿mis prácticas de evaluación tienen un propósito?, ¿a qué responden?, ¿qué sentido de evaluación transmitimos con nuestras prácticas cotidianas?, ¿qué lugar ocupa el error en nuestras aulas?, ¿cómo favorecemos que nuestras y nuestros estudiantes aprendan a evaluarse a sí mismos y a los demás?, ¿cómo perciben los y las estudiantes estas prácticas?, ¿cómo las perciben las familias y acudientes? Las respuestas a estas

preguntas no solo transforman la evaluación, sino que delinean el tipo de escuela y ciudadanía que estamos formando. (Salinas, 2025, p. 6)

La evaluación, desde el enfoque de procesos, propone superar las prácticas centradas exclusivamente en la medición. En contraste, esta debe comprenderse, precisamente, como un proceso dinámico que articula cada una de las dimensiones del ser (ambiental, ciudadana y política, cognitiva, comunicativa y creativa, corporal, cultural, ética, histórica y de memoria histórica, y socioemocional).

Como advierte Shepard (2005), la evaluación es más poderosa cuando promueve la comprensión, la reflexión y la toma de decisiones informadas. Por lo anterior, es clave señalar que la evaluación formativa —y no la evaluación meramente selectiva— constituye el eje para transformar la relación pedagógica entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, la cultura de la evaluación.

La evaluación con carácter formativo tiene un impacto significativo en el aprendizaje cuando se orienta hacia el seguimiento del proceso y no solo hacia la verificación de resultados (Black y Wiliam, 1998). Así, en el marco del desarrollo integral de cada estudiante, la evaluación es entendida como una práctica dialógica y situada, por lo tanto, formativa. En este sentido, la evaluación es vista como esa oportunidad extraordinaria para aprender mientras se es evaluado; por ello, este proceso debe ser visto como un espacio para el aprendizaje, y no como un proceso que única y exclusivamente certifica que lo aprendido al medir, juzgar e incluso sancionar por su aprendizaje.

Los procesos de evaluación orientados únicamente a la calificación generan ansiedad y limitan la construcción de aprendizajes (Black y Wiliam, 1998). En contraste, procesos coherentes con la formación integral deben promover la participación, la comprensión y la construcción colectiva del conocimiento. De ahí que la formación integral entienda la evaluación como un proceso que contribuye al desarrollo pleno del sujeto.

No se trata solo de verificar desempeños, sino también de comprender cómo construyen sentido, enfrentan desafíos, se relacionan con otros y consigo mismos/as.

El aprendizaje exige prácticas evaluativas pertinentes y contextualizadas, pero, además, diseñadas para el desarrollo de la integralidad del ser en cada una de sus dimensiones, con las cuales puedan dar sentido a sus experiencias y conocimientos con nuevas comprensiones (Shepard, 2005). Esta perspectiva de la evaluación implica reconocer ciertos atributos en la evaluación a propósito de cada dimensión.

Esto necesariamente implica transformación. Y desde la década de 1990, las prácticas evaluativas y la concepción misma de la evaluación en el sistema educativo colombiano se han transformado, a tal punto que en la actualidad es posible plantear una evaluación para el aprendizaje. Esta deja a un lado la pretensión del control y la medición de la nota (entendida como mérito y reflejo de los objetivos cumplidos). Se instala en la evaluación formativa, y en ella el punto central es la *retroalimentación*. Así, la evaluación deja de ser un fin en sí misma y se transforma en un proceso de acompañamiento.

Esta retroalimentación es fundamental en la evaluación para el aprendizaje, pues abre la posibilidad para que docentes y estudiantes reorienten sus prácticas pedagógicas día a día. “Así, este ejercicio fortalece los mecanismos cognitivos de los estudiantes, les ayuda a establecer conexiones, transferir aprendizajes a otros contextos, reducir la inseguridad y desplegar estrategias cada vez más pertinentes” (Salinas, 2025).

La retroalimentación en la enseñanza de las ciencias sociales permite identificar el estado del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se encuentra cada estudiante; saber en qué punto se halla, a propósito del desarrollo de algún compromiso, cómo puede avanzar y qué necesita para lograr sus objetivos. “De esta manera, el error deja de ser entendido como fracaso y se convierte en oportunidad; la relación pedagógica se sostiene en la confianza” (Salinas, 2025).

Algo fundamental en ese sentido es que esta concepción de la evaluación requiere de la participación de la comunidad educativa para su desarrollo; no se trata de una relación vertical entre docentes y estudiantes.

La evaluación para el aprendizaje, entonces, abandona la idea de que evaluar es solo calificar. Plantea que es necesario abrir espacios de diálogo pedagógico en el contexto escolar; espacios en los que estudiantes y docentes puedan reconocer aciertos, comprender errores y crear verdaderos vínculos de acompañamiento en el proceso de aprender. Y esto tiene una relación directa con la formación integral, pues ella enfatiza en que el aprendizaje no se restringe a lo cognitivo. Así, la evaluación para el aprendizaje incluye las dimensiones socioemocionales, éticas y relacionales. Es, entonces, un recurso importante para el aprendizaje, “pues su implementación en las aulas exige crear espacios de participación, fortalecer la confianza y promover la corresponsabilidad” (Salinas, 2025a, p. 12).

Evaluar es una práctica cotidiana y continua. En ella, los momentos de calificación se acuerdan colectivamente. Además, resulta fundamental visibilizar de manera clara los aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales.

5.1. Procesos de evaluación en el área de Ciencias Sociales

La evaluación se percibe como un proceso formativo y participativo que acompaña el aprendizaje. En coherencia con el diseño universal para el aprendizaje (DUA), la evaluación incorpora instrumentos flexibles y variados, como rúbricas, listas de cotejo, portafolios o diarios reflexivos, que permiten evidenciar los aprendizajes desde distintas formas de acción y expresión, favoreciendo la metacognición y la autorregulación.

Así, las y los docentes definen, junto con las y los estudiantes, criterios claros que integran las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal, y emplean instrumentos flexibles como los ya señalados, lo que les permite tomar conciencia sobre las capacidades que tienen y las competencias, las habilidades y los aprendizajes que van desarrollando al vivir las experiencias de formación. La observación, la retroalimentación y el diálogo continuo permiten identificar los avances, las dificultades y las transformaciones en la manera como comprenden y explican las realidades sociales.

Este proceso formativo intrínseco en la evaluación constituye, a su vez, un proceso pedagógico continuo que acompaña, orienta y profundiza el aprendizaje, permitiendo que estudiantes y docentes reconozcan la manera en que se configuran las comprensiones, las posturas y las capacidades necesarias para interpretar y actuar en el mundo social.

Desde perspectivas contemporáneas (Allal, 2020; Black y Wiliam, 2018; Sanmartí, 2007), esta evaluación es una práctica relacional que transforma la interacción educativa: en lugar de centrarse en la verificación de respuestas, se enfoca en la construcción colectiva de sentido y en el avance progresivo hacia comprensiones cada vez más complejas.

En el contexto de la evaluación para el aprendizaje es claro que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se espera que todas y todos las y los estudiantes aprendan lo mismo, de la misma manera y de forma simultánea. Se reconoce en esta evaluación la diversidad, y ella se convierte en riqueza pedagógica.

Desde este enfoque, un estudiante que se equivoca no merece sanción, sino acompañamiento: la posibilidad de descubrir, con la guía de su maestra o maestro, qué otras rutas pueden intentar. Así, la evaluación se vive como experiencia de confianza pues su sentido último no está en el número final, sino en la capacidad de abrir horizontes, de sostener procesos y de fortalecer la autonomía de las y los estudiantes. (Salinas, 2025a, p. 12-13)

La evaluación, en ese sentido, es una práctica formativa.

Las maestras y los maestros de ciencias sociales deben partir de la pregunta: ¿para qué evaluamos en el área?, interrogante que abre la posibilidad de volver sobre las funciones de la evaluación y de reconocer su carácter múltiple.

Ahora, esto lleva a definir con claridad, en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, qué enseñar, qué aprender y qué evaluar. Precisamente,

[...] los objetos de enseñanza, aprendizaje y evaluación corresponden a los contenidos y conocimientos del área que se desean valorar, y constituyen la base para obtener información sobre el aprendizaje. Identificarlos y delimitarlos orienta el proceso evaluativo, define criterios, estrategias, instrumentos y da sentido a la enseñanza. (Salinas, 2025)

Por lo tanto, las prácticas evaluativas adquieren un sentido pedagógico y democrático cuando se vinculan con la lectura crítica del territorio, el análisis de los PSR y la construcción de ciudadanía. Al valorar la manera en que las y los estudiantes analizan conflictos, reconocen memorias diversas, interpretan datos, dialogan con perspectivas disonantes y generan propuestas colectivas, se fortalece su capacidad para participar de manera informada y responsable en la vida pública.

Como sostienen Walsh (2022), Segato (2016) y Jelin (2021), comprender lo social implica reconocer disputas, tensiones y desigualdades. Evaluar estos procesos supone acompañar la formación de sujetos capaces de pensar con otros, reconocer su voz y construir horizontes de justicia y, en consecuencia, poner el acento en el carácter formativo en el proceso de aprendizaje.

¿Cómo lograr esta transformación en el área de ciencias sociales? ¿Qué rutas tienen los sujetos del proceso educativo? ¿Cómo seguirlas? No se trata solo de tener una lista de temas en el área, o de objetivos, llevados a la comprensión de situaciones reales y significativas. Antes que nada, es necesario trascender, y llegar a un nivel de coherencia entre la enseñanza, los objetivos, las capacidades, las competencias y las evidencias de aprendizaje; en coherencia con las herramientas e instrumentos de evaluación que permitan fortalecer el seguimiento a los aprendizajes desde una perspectiva formativa.

De igual forma, es importante promover estrategias para que las y los estudiantes asuman un rol activo en su aprendizaje, y brindar a las maestras y los maestros información para ajustar su enseñanza. Es un espacio de diálogo continuo que permite



revisar, reafirmar o redirigir el proceso, integrándose como práctica habitual dentro de la enseñanza y del aprendizaje.

En ese sentido, la evaluación formativa es un eje transversal del uso de herramientas pedagógicas. Autores contemporáneos como Black y Wiliam (2018), Sanmartí (2020) y Allal (2020) coinciden en que la retroalimentación oportuna, comprensible y orientado-ra es el mecanismo más poderoso para mejorar el aprendizaje. En ciencias sociales, la evaluación formativa permite reconocer dimensiones éticas, emocionales, históricas y políticas del ser. Algunas herramientas clave de la evaluación para los aprendizajes son:

- ◆ Rúbricas de proceso y producto, contextualizadas en capacidades y competencias.
- ◆ Portafolios o carpetas de aprendizaje, que muestran progresión.
- ◆ Diarios reflexivos y autoevaluaciones narrativas, que fortalecen la agencia estudiantil.
- ◆ Conversaciones de retroalimentación, que profundizan comprensión y toma de decisiones.
- ◆ Orientaciones para el uso de herramientas según las trayectorias educativas.

Ahora bien, las llamadas “actividades auténticas” son herramientas de mucha utilidad. Permiten definir objetos de evaluación, pues vinculan el aprendizaje con contextos reales e integran dimensiones cognitivas y sociales del conocimiento. Las habilidades que se desarrollan a través de estas actividades auténticas pueden ser aplicadas a contextos de la vida personal y social, con lo que se logran verdaderos aprendizajes significativos.

Estas actividades se basan en contenidos relevantes, y permiten fomentar la colaboración, la responsabilidad, la crítica y la reflexión. Para su implementación en el aula, es preciso definir con claridad los criterios de evaluación, es decir, aquellos parámetros que orientan y sustentan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Constituyen referencias objetivas para juzgar la calidad de tareas, procesos o productos, evitan arbitrariedades y favorecen la transparencia. Definir criterios implica establecer objetivos de calidad basados en principios claros, que guían la ejecución de actividades y la emisión de juicios. (Salinas, 2025)

Mediante una evaluación auténtica, las y los docentes valoran la capacidad de las y los estudiantes para relacionar el pasado y el presente, argumentar con base en evidencias y reconocer la diversidad cultural. Las actividades como los juegos de roles, los debates o el análisis de textos se convierten en espacios para evidenciar los aprendizajes en acción. De este modo, evaluar deja de ser un acto de medición para conver-

tirse en una oportunidad pedagógica que fortalece la comprensión compleja, la autonomía intelectual y la formación ciudadana crítica y transformadora.

Por lo anterior, se deben seleccionar los medios y las tareas para desarrollar la evaluación. Y allí las posibilidades son infinitas; dependen de la capacidad creativa y de la autonomía docente.

En la evaluación se deben entender como todas las producciones que las y los estudiantes puedan elaborar (de carácter oral, escrito y práctico) y que, al tiempo, evidencian sus aprendizajes. Permiten observar, recoger y valorar el proceso formativo. Se pueden realizar dentro o fuera del aula, y permiten la recopilación de información sobre lo aprendido, fomentar la participación del/de la estudiante en su formación, y orientar el mismo proceso evaluativo.

En la Tabla 8 se enuncian algunos medios para la realización de las tareas.

Tabla 8. Algunos medios para la realización de tareas

Predominio de la expresión escrita	Predominio de la expresión oral	Predominio de la expresión práctica
Informes	Exposición	Producciones artísticas
Ensayo	Examen	Juegos de roles
Memorias	Debate	Simulación
Cuaderno de campo	Actuación	Entrevista
Fichas	Mesa redonda	Resúmenes
Portafolio	Representación	Prácticas
Proyectos	Entrevista	Representación, demostración, actuación
Fichas	Grupo discusión	Laboratorios
Póster	Panel de expertos	Videos
Examen	Presentación ponencia	Puestas en escena
Organizadores gráficos	Podcast	Dramatizaciones

Fuente: Salinas (2025a, p. 23).

Ahora, es preciso definir también las *modalidades de evaluación*. Las mismas deben potenciar la participación de las y los estudiantes, en la valoración de su proceso de aprendizaje y en los resultados obtenidos.

Aprendizaje, autorregulación, autonomía, responsabilidad y reflexión se potencian con esta participación en la evaluación. En la Tabla 9 se enuncian las modalidades de evaluación existentes.

Tabla 9. Modalidades de evaluación

Quién evalúa	Modalidad
Yo (estudiante)	Autoevaluación
Otros (compañeros/as)	Evaluación entre pares
Otros (profesores/as)	Heteroevaluación
Todos los anteriores	Compartida

Fuente: Adaptada de Salinas (2025).

Ahora, también es necesario contar, en esta propuesta de evaluación, con herramientas para valorar o calificar la información compilada a través de los medios. Estas herramientas se definen como *instrumentos*, y en ellos se registran datos (cualitativos y cuantitativos)

[...] que ayudan al registro de los procesos, exhiben resultados y permiten tomar decisiones documentadas y rigurosas, en la medida que enlazan de manera coherente la relación entre los objetos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, los criterios y los medios o tareas (Salinas, 2025a, p. 25).

En este caso, se sugiere emplear un instrumento mixto que integre la lista de control y cotejo, la escala de valoración y la rúbrica (véase Tabla 10).

Tabla 10. Instrumento mixto

Lista de control y cotejo				
Criterios técnicos	SÍ		NO	
	X			
Escala de valoración				
Criterios	Superior	Alto	Básico	Bajo
		X		
Rúbrica				
Criterios	Superior	Alto	Básico	Bajo
	Descriptor	Descriptor	Descriptor	Descriptor
Observaciones:				

Fuente: Salinas (2025).

Por supuesto, atendiendo a la esencia y la naturaleza misma de la evaluación para el aprendizaje, es preciso contar con un espacio de suma importancia en el proceso evaluativo: la retroalimentación. Esta se centra “en reconocer el estado actual de las y los estudiantes frente a una tarea, orientan sobre cómo avanzar y qué necesitan para lograrlo” (Salinas, 2025a, p. 26).

6. Relación de los ejes con la cultura escolar

El presente apartado establece la relación entre los ejes generadores del área de Ciencias Sociales y la cultura escolar, mostrando cómo los principios pedagógicos de los ejes fortalecen la integralidad de aquella. La articulación entre currículo y cultura no solo mejora los aprendizajes, sino que configura una escuela como comunidad de práctica, de diálogo y de construcción de sentido colectivo.

Los ejes generadores del área de Ciencias Sociales ofrecen un marco conceptual y ético que permite repensar la cultura escolar como una propuesta educativa integral. Desde esta perspectiva, la escuela no se limita a administrar procesos, sino que educa mediante la forma en que gestiona, decide, comunica y se relaciona con la comunidad. Los ejes orientan la acción institucional en tres dimensiones fundamentales:

- ◆ La comprensión del ser humano como sujeto social, histórico y diverso.
- ◆ La articulación del conocimiento con la vida cotidiana, el territorio y el entorno.
- ◆ La formación de una ciudadanía activa, crítica y comprometida con el bien común y la transformación de los problemas sociales.

Esta mirada integral permite que la cultura escolar se enriquezca con los principios de los ejes, promoviendo prácticas coherentes con los fines de la educación en democracia y paz.

Los ejes propuestos constituyen marcos conceptuales que permiten renovar las prácticas institucionales desde un enfoque sistémico, donde la *cultura escolar* se concibe como una red de relaciones que refleja las prácticas entre lo pedagógico, lo organizativo, lo comunitario y lo administrativo, con el fin de implementar los procesos de formación en la escuela. A continuación se presenta el análisis de esta relación.

6.1. Liderazgo pedagógico, democracia institucional y sentido de comunidad

Los ejes generadores fortalecen el liderazgo, la planeación y la proyección institucional, al ofrecer un horizonte ético y pedagógico para la toma de decisiones. En este sentido, el eje "Democracia, ciudadanía activa y justicia social" invita a concebir la cultura escolar, en especial aquella referida a la dirección escolar, como un liderazgo participativo, que promueve el diálogo, la corresponsabilidad y la deliberación colectiva.



Las decisiones institucionales se asumen como oportunidades formativas que modelan la vida democrática: los consejos directivos, los gobiernos escolares y las asambleas se convierten en espacios de aprendizaje ciudadano. Ello implica promover una cultura del diálogo y de la corresponsabilidad, en la cual el Proyecto Educativo Institucional y los planes de mejoramiento institucional se construyan colectivamente y respondan a los desafíos del territorio.

Asimismo, el eje “Identidades, diversidades y sujetos sociales” contribuye a que las prácticas de dirección escolar impulsen políticas de inclusión y respeto por la diferencia, reconociendo la diversidad cultural, étnica, de género y territorial que caracteriza a las comunidades educativas del país. Desde este enfoque, las prácticas de dirección directiva no solo organizan, sino que construye sentido de pertenencia e identidad institucional, integrando la pluralidad como valor pedagógico.

El liderazgo pedagógico también se enriquece con los ejes “Pensar históricamente” y “Conflicto, memoria histórica y construcción de paz”, que promueven una gestión capaz de aprender del pasado institucional, reconocer sus trayectorias, valorar las experiencias acumuladas y proyectar transformaciones sostenibles. La memoria institucional, entendida como reflexión sobre la práctica, se convierte en un recurso para fortalecer la planeación estratégica y el mejoramiento continuo de los procesos de las escuelas.

En suma, los ejes generadores posibilitan que la cultura escolar apueste por prácticas humanistas y éticas, en las que la escucha y la construcción colectiva se convierten elementos cotidianos para pensar y materializar los horizontes de posibilidad de la escuela.

6.2. Integración curricular, pensamiento crítico y aprendizaje significativo

Los procesos académicos constituyen el corazón de la vida escolar. En ella confluyen los procesos pedagógicos, didácticos y evaluativos. Los ejes generadores del área de Ciencias Sociales orientan esta área de la cultura escolar hacia una comprensión interdisciplinar del conocimiento y hacia la formación de capacidades, habilidades y competencias ciudadanas, comunicativas y analíticas.

Los ejes “Pensar históricamente” y “Conflicto, memoria histórica y construcción de paz” impulsan un enfoque del aprendizaje que propone que la enseñanza de

las ciencias sociales se base en el análisis de procesos, causas y consecuencias, y en la interpretación de las múltiples voces del pasado. Este eje contribuye a desarrollar habilidades de pensamiento histórico, crítico y ético, fundamentales para que las y los estudiantes comprendan su papel en la sociedad.

Por su parte, el eje “Pensamiento crítico, comunicación y diálogo ciudadano” fortalece la dimensión comunicativa del aprendizaje. En contextos de desinformación y polarización, la escuela tiene la responsabilidad de formar ciudadanías capaces de argumentar, contrastar y construir acuerdos. Este eje orienta la cultura escolar hacia el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, debates formativos y uso ético de los medios digitales y cualquier fuente de información.

El eje “Acción territorial, sostenibilidad y compromiso social” amplía el campo de acción de la enseñanza, vinculando los contenidos escolares con la realidad del entorno. Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en laboratorio de investigación local, donde se analizan problemas ambientales, sociales, políticos, culturales y económicos de su territorio. Así, la cultura escolar, a nivel académico, se transforma en un proceso de aprendizaje situado, significativo y comprometido con los territorios habitados.

Las ciencias sociales, en este marco, dejan de ser una asignatura aislada para convertirse en un espacio articulador que vincula la historia, la geografía, la economía, la ética y la política en torno a preguntas comunes sobre la vida colectiva.

6.3. Comunidad: participación, diversidad y construcción de tejido social

Históricamente, la cultura escolar se ha desarrollado en relación con la comunidad, como una forma de fortalecer los vínculos entre la escuela, las familias, las organizaciones sociales y el entorno local. Los ejes generadores ofrecen fundamentos para que esta relación sea más inclusiva, participativa y transformadora, de tal manera que se puedan realizar procesos de articulación entre la escuela y las comunidades.

El eje “Identidades, diversidades y sujetos sociales” orienta la construcción de una cultura institucional basada en el reconocimiento y la valoración de las diferencias. Promueve la participación de las comunidades étnicas, campesinas, urbanas y rurales en la definición de proyectos pedagógicos y culturales. Este eje impulsa la creación de espacios de encuentro intergeneracional, de diálogo entre saberes y de reconoci-

miento de las memorias locales como parte de la educación, al tiempo que fortalece la pertinencia cultural de la educación.

El eje "Acción territorial, sostenibilidad y compromiso social" vincula la gestión comunitaria con la protección del ambiente y la construcción de ciudadanía ambiental. Desde esta perspectiva, la escuela actúa como nodo articulador de proyectos comunitarios, iniciativas de desarrollo sostenible y procesos de educación ambiental. Este eje recuerda que educar también significa cuidar el territorio, valorar sus recursos y construir colectivamente estrategias de adaptación y resiliencia frente a los desafíos ecológicos actuales. La gestión comunitaria, por tanto, trasciende las fronteras del aula y se convierte en acción colectiva que promueve el cuidado de la vida en todas sus formas.

El eje "Democracia, ciudadanía activa y justicia social" potencia la participación y la corresponsabilidad en la gestión institucional. Favorece la consolidación de redes de cooperación entre instituciones educativas, Gobiernos locales, organizaciones sociales y familias. La comunidad educativa se concibe como sujeto político y cultural, capaz de incidir en las transformaciones del territorio.

De esta manera, los ejes generadores fortalecen una gestión de la comunidad que educa desde la convivencia, la participación y el compromiso social, en coherencia con el propósito de la escuela como espacio público de encuentro y transformación.

6.4. Sostenibilidad, ética del cuidado y coherencia institucional

La administración de las escuelas, a menudo concebida como el ámbito técnico, encuentra en los ejes generadores una oportunidad para adquirir sentido pedagógico y ético. Este elemento de la cultura escolar no se limita al manejo de recursos, sino que forma parte integral de los procesos de formación.

El eje "Acción territorial, sostenibilidad y compromiso social" proporciona el marco para orientar la construcción de escuelas responsables ambientalmente. Promueve prácticas de ahorro energético, gestión de residuos, uso racional del agua y planeación de infraestructuras sostenibles. De este modo, la escuela se convierte en ejemplo vivo de sostenibilidad y coherencia entre lo que enseña y lo que practica.

A su vez, el eje "Democracia, ciudadanía activa y justicia social" aporta una visión ética a la gestión de los recursos, la cual es importante que las y los estudiantes aprendan



desde temprana edad. La transparencia, la rendición de cuentas y la equidad en la distribución presupuestal son aprendizajes cívicos que refuerzan la formación ciudadana. Administrar con justicia es también educar.

Por su parte, los ejes “Pensar históricamente” y “Conflicto, memoria histórica y construcción de paz” invitan a documentar y valorar la trayectoria institucional como parte de la cultura escolar a nivel organizacional. La memoria administrativa —los archivos, las actas, los registros de gestión— constituye una fuente de aprendizaje que permite evaluar avances, identificar desafíos y proyectar nuevos horizontes de los procesos que tienen lugar en la escuela y fuera de ella.

Así, los ejes generadores promueven una relación con la cultura escolar, que integra la sostenibilidad, la equidad y la memoria institucional como pilares del desarrollo la formación.

6.5. Hacia una cultura escolar integral

La articulación entre los ejes generadores y la cultura escolar fortalece una visión de la escuela como un sistema y espacio de aprendizaje colectivo, en donde cada decisión se convierte en experiencia educativa que puede hacer parte de los procesos de enseñanza. Desde esta perspectiva, la cultura escolar se convierte en un proceso reflexivo, ético y transformador.

Los ejes generadores, al vincularse con la cultura escolar, permiten alinear el currículo con la vida institucional. De esta manera, la escuela se consolida como espacio de producción de sentido, de convivencia y de responsabilidad compartida. La cultura escolar, en todos sus ámbitos, se convierte en pedagogía: se enseña con el ejemplo, con las decisiones y con los modos de relación que se practican cotidianamente.

En síntesis, los ejes aportan fundamentos conceptuales y éticos que reorientan la cultura escolar hacia un enfoque integral, participativo y transformador. En conjunto, fortalecen la capacidad institucional para formar ciudadanías críticas, solidarias y conscientes de su papel en la construcción de una sociedad democrática y sostenible.

La escuela, entendida como comunidad viva, encuentra en esta articulación la posibilidad de unir pensamiento y acción, conocimiento y gestión, memoria y futuro. Desde allí, las ciencias sociales se consolidan como un campo esencial para comprender y transformar el mundo, y la gestión escolar se convierte en un medio para hacerlo posible.

Referencias

- Archila Neira, M., Correa, F., Delgado, O., & Jaramillo, J. E. (Eds.). (2006). *Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de la nación*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Arenas, A. (2020). Territorialidades educativas y educaciones geográficas. En M. A. Taborda y M. R. Pulgarín (Comps.), *Los estudios del territorio en perspectiva de la geografía escolar* (pp. 23-42). Fondo Editorial Universidad de Córdoba.
<https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/4054>
- Arenas, A., Ampuero, P. y Pérez, P. (2022). Aprender de los territorios en que vivimos para enseñar los territorios que queremos. En S. U. Sepúlveda, F. Maturana Miranda, O. Muñiz Solari y M. Palomino-Schalscha. *Geografía en la universidad y en la escuela: aprendizajes y pensamiento crítico* (pp. 333-358), Ediciones Universidad Alberto Hurtado. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3596zd9>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (A/RES/70/1). <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Beane, J. A. (2010). *La integración del currículum: el diseño del núcleo de la educación democrática*. Editorial Morata.
- Benejam, P., y Pagès, J. (Coords.). (2016). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. Horsori.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bertrand, C. y Bertrand, G. (2006). *Geografía del medio ambiente. El sistema GTP: Geosistema, Territorio y Paisaje*. Universidad de Granada.
- Biesta, G. (2015). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Routledge.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. Ediciones SM.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
https://assess.ucr.edu/sites/default/files/2019-02/blackwiliam_1998.pdf

- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Fondo de Cultura Económica.
- Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Kairós.
- Bozzano, H. (2009). *Territorios posibles. Procesos, lugares y actores*. Ediciones Lumiere.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Braidotti, R. (2022). *Posthuman feminist theory*. Polity Press.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking*. Jossey-Bass.
- Brown, W. (2019). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142
<https://doi.org/10.1174/113564008784490361>
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI.
- Colmenares, G. (1997). *Las convenciones contra la cultura. Ensayos sobre historiografía hispanoamericana del siglo XIX*. TM Editores, Universidad del Valle, Banco de la República, Colciencias.
- Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de la República de Colombia (julio 20).
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Colombia, Congreso de la República. (1994). Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación (febrero 8)
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Colombia, Congreso de la República. (2017). Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. (diciembre 27).
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=100186>
- Colombia, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2023). *Guía de consideraciones de cambio climático para el ordenamiento territorial*.
<https://www.minambiente.gov.co/wp-content/uploads/2024/05/Consideraciones-Cambio-Climatico-para-el-Ordenamiento-Territorial-ISBN.pdf>



Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y naturales*.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf3.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2024). Directiva Ministerial 003. Orientaciones para la Enseñanza de la Historia como Disciplina Integrada a las Ciencias Sociales (junio 27).

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-400474_recurso_89.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2025a). *Voces y territorios que educan. Sistematización de la actualización de los lineamientos para Ciencias Sociales y la construcción de lineamientos para formación ciudadana y desarrollo socioemocional y formación integral*. (Manuscrito no publicado elaborado en el marco del proyecto Construcción de los lineamientos de formación integral y ciencias sociales, y su apropiación en los EE focalizados, en el marco de la estrategia de evaluación formativa quiero ser, quiero saber). Convenio Ministerio de Educación Nacional – Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2025b). *Lineamientos curriculares de formación integral*. (Documento de trabajo elaborado en el marco del proyecto Construcción de los lineamientos de formación integral y ciencias sociales, y su apropiación en los EE focalizados, en el marco de la estrategia de evaluación formativa quiero ser, quiero saber). Convenio Ministerio de Educación Nacional – Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Colombia, Presidencia de la República. (1984). Decreto 1002, por el cual se establece el Plan de Estudios para la educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media vocacional de la educación formal colombiana (abril 24). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/103663:Decreto-1002-de-Abril-24-de-1984>

Colombia, Presidencia de la República. (1994). Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales (agosto 3).

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1289>

- Colombia, Presidencia de la República. (2009). Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media (abril 16).
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35954>
- Colombia, Presidencia de la República. (2015). Decreto 1038, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz (mayo 25).
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Colombia, Presidencia de la República. (2017). Decreto 1421, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad (agosto 29).
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia. (2022a). Documento de recomendaciones para la enseñanza de la Historia de Colombia [Documento interno].
- Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia en Colombia. (2022b). *La enseñanza de la Historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz. Recomendaciones para el diseño y actualización de los lineamientos curriculares de ciencias sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la Historia en la educación básica y media de la República de Colombia. Documento final.* <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/comision-asesora-para-la-ensenanza-de-la-historia>
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2021). *Racismo, patriarcado y conflicto armado.* <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/racismo-patriarcado-y-conflicto-armado>
- Convenio Andrés Bello. (1999). *Así se enseña la historia para la integración y la cultura de la paz.*
- Crenshaw, K. (2012). Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. En R. [L.] Platero (Ed.). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87-122). Bellaterra.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. y Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

- Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. Universidad de León.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 23(1), 22-56. https://www.researchgate.net/publication/237469559_Pensamiento_Critico_Que_es_y_por_que_es_importante
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Editorial Akal.
- Fontana, J. (1999). *Enseñar Historia con una guerra civil por medio*. Crítica.
- Fontana, J. (2011). ¿Para qué enseñar historia? En J. Guerrero y L. Wiesner (Comps.), *¿Para qué enseñar historia?* (pp. 23-34). Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia, La Carrera Editores.
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New left review*, (3), 107.
<https://doi.org/10.64590/pup>
- Fullan, M., Quinn, J., y McEachen, J. (2017). *Deep learning: Engage the world change the world*. Corwin Press.
- Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cadernos CEDES*, 25(66), 137-163.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200002>
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría*. Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury.
- Grimson, A. (2010). Culture and identity: two different notions. *Social Identities*, 16(1), 61-77. <https://doi.org/10.1080/13504630903465894>
- Gurevich, R. (2009). Educar en tiempos contemporáneos: una práctica social situada. *Propuesta Educativa*, 18(32), 23-31.
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704003.pdf>
- Gutiérrez, A. L. y Pulgarín, M. R. (2009). Formación ciudadana: ¿utopía posible! *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 33-48.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/9831/9030>

- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, II*. Taurus.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envió.
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica*. Herder.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia*. Herder.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Hooks, B. (2003). *Teaching community*. Routledge.
- Hodson, D. (2014). Becoming part of the solution: learning about activism, learning through activism, learning from activism. En J. L. Bencze y S. Alsop (Eds.), *Activist Science and Technology Education* (pp. 67-98). Springer.
- Ibagón Martín, N. J. y Minte Münzenmayer, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona próxima*, (31), 107-131. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442019000200107
- Illouz, E. (2019). *El fin del amor. Una sociología de las relaciones negativas*. Katz.
- Innerarity, D. (2015). *La política en tiempos de indignación*. Galaxia Gutenberg.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE UNESCO). (2024b). *La formación integral ante los desafíos educativos en Colombia* [Argumentario]. Políticas de formación integral [Diplomado para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia]. Oficina para América Latina y el Caribe del IPE UNESCO.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Jelin, E. (2021) *Los trabajos de la memoria* (3.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Febvre, L. (1982). *Combates por la Historia*. (5ª ed.). Editorial Ariel.
- Leff, E. (2014). *La apuesta por la vida. Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del Sur*. Siglo XXI.
- Lenis Ballesteros, C. (2010). Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la Historia patria en Colombia, 1850 . 1911. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol 22, N° 58. 137 – 151.
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H. y Cook, J. (2017). Beyond misinformation: Understanding and coping with the “post-truth” era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(4), 353-369. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2017.07.008>



- McAuliffe, M. y Oucho, L. A. (Eds.). (2024). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2024*. Organización Internacional para las Migraciones. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024>
- Mena, M. I. (2022). *Estrategia de mujeres esclavizadas; acuerpar a los niños de todos los colores*. Ministerio de Cultura.
- Montañez, G. y Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía*, 7(1-2), 120-134. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/70838>
- Montoya Guzmán, J. D., Restrepo, M. D. P. R., Pérez, L. F. V., & Arango, J. J. V. (2016). *Historia de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, 1975-2015*. Universidad Nacional de Colombia.
- Moreno, M. (1999). *La historia como arma y otros estudios sobre esclavos, ingenios y plantaciones*. Crítica.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Mouffe, C. (2018). *Por un populismo de izquierda*. Siglo XXI.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2.^a ed.). University of California Press.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas. (1998). *Cultura de paz* (A/RES/52/13). <https://undocs.org/es/A/RES/52/13>
- Novella, A. M., Agud, I., Llena, A. y Trilla, J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordon*, 65(3), 93-108. https://www.researchgate.net/publication/313752475_The_concept_of_citizenship_constructed_by_youths_who_experienced_childhood_participation
- Nussbaum, M. (2011). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Ortega, D. y Olmos, R. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales. En M. A. Jara y A. Santisteban (Eds.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 203-213). Universidad Nacional del Comahue.

- Pagès, J. (2009). *Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década*. Investigación en educación, pedagogía y formación docente. II Congreso Internacional, VII Seminario Nacional. Libro 2, Medellín. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación Interuniversitaria de Servicios, 140-154.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico una propuesta para superar viejos problemas. En T. García (Coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 187-208). Diada.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). *La enseñanza de la historia y la formación de la ciudadanía*. Octaedro.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Coords.). (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pérez, A. E. (2005) Igualdad. En J. Tamayo (Ed.), *10 palabras claves sobre derechos humanos* (pp. 55-76). Verbo Divino.
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- Pulgarín, M. R. (2011). Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. *Revista Geográfica de América Central*, 2(47E), 1-14.
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2798>
- Pulgarín, M. R. y Gutiérrez, A. L. (2011). *El estudio del territorio como estrategia para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas: análisis del Proyecto Urbano Integral de la Zona Nororiental –PUI-NOR– Medellín-Colombia*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. <http://hdl.handle.net/10495/25385>
- Pulgarín, M. R., y Quintero, M. L. (2012). Estudiar el territorio, un reto en la formación continua de docentes. (Ponencia). 2.^a *Convención Nacional de Educación Geográfica. 28 de septiembre*.
- Ramírez, B. R. y López, L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar. La diversidad en el pensamiento contemporáneo*. Instituto de Geografía, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma Metropolitana.
<https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/blanca-uam.pdf>
- Real Academia Española. (2024). "Identidad". *Diccionario de la lengua española*.
<https://dle.rae.es/identidad>
- Restrepo, J. M. (1827). *Historia de la Revolución de la República de Colombia* (10 tomos). Librería Americana.

- Richard, N. (2017). Escenario democrático y política de las diferencias. En N. Prigorian y C. Díaz (Eds.). *Representaciones, emergencias y resistencias de la crítica cultural. Mujeres intelectuales en América Latina y el Caribe* (pp. 297-308). CLACSO.
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16561/1/Representaciones.pdf>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, freedom and social justice. The capability approach re-examined*. Open Book Publishers.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber.
- Sacristán, J. G. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Ediciones Morata.
- Salinas, M. L. (2025). *La evaluación para el aprendizaje: un camino posible*. Universidad de Antioquia, Ministerio de Educación.
- Salinas, M. L. (2025a). *Salinas, M. (2025). La evaluación para el aprendizaje en clave de formación integral*. (Manuscrito no publicado elaborado en el marco del proyecto Construcción de los lineamientos de formación integral y ciencias sociales, y su apropiación en los EE focalizados, en el marco de la estrategia de evaluación formativa quiero ser, quiero saber). Convenio Ministerio de Educación Nacional - Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Sánchez, N. (2012). *Las ciencias sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia*. [Tesis de grado]. Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/7448>
- Sánchez, N. (2021). Apropiación de las ciencias sociales escolares en Colombia: una revisión bibliográfica de las prácticas de enseñanza (2002-2018), *Praxis Pedagógica*, 21(28), 86-105. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2387>
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar es aprender*. Ediciones Graó.
- Sanmartí, N. (2020). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Graó.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79.
<https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

- Santos, M. (1995). *Conferência Prof. Milton Santos no EGAL 1995-Cuba (parte 1)* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=6g8Fqu_Xitg&t=1652s
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Ariel.
- Segato, R. L. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros Editorial.
- Segato, R. L. (2016). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Shepard, L. A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3), 66-70. <https://learnline.cdu.edu.au/commonunits/documents/Scaffolding%20and%20formative%20assessment.pdf>
- Soja, E. (2014). *En busca de la justicia espacial*. Tirant Humanidades.
- Terzi, L. (2008). *Justice and equality in education: A capability perspective on disability and special needs*. Continuum Studies in Research in Educat.
- Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias* (4.ª ed.). Ecoe.
- Touraine, A. (1984). *El regreso del actor*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Touraine, A. (2000). *¿Qué es la democracia?* Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2015). *Después de la crisis*. Fondo de Cultura Económica.
- Trepát, C. A. (2002). El tiempo en la didáctica de las Ciencias Sociales. En C. A. Trepát y P. Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 70-84). Grao.
- Tünnermann, C. (1996). *Cultura de Paz: nuevo paradigma para Centroamérica*. Cátedra Unesco Cultura de Paz.
- Unesco. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Foro Mundial sobre la Educación, Incheon, Korea. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- Unesco. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- Unión Geográfica Internacional, Comisión de Educación Geográfica. (1993). Declaración Internacional sobre Educación Geográfica. *Revista de Geografía*, 27, 93-106. <https://raco.cat/index.php/RevistaGeografia/article/view/46086>

- Vázquez, V. (2023). *Ética del cuidado*. Cátedra Unesco.
<https://share.google/RpixDssPmRZhTSatz>
- Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente*. Crítica.
- Vilar, P. (1999). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Crítica.
- Walker, M. y Unterhalter, E. (Eds.). (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. Palgrave Macmillan.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales*. Abya-Yala.
- Walsh, C. E. (2022). *Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial*. Universidad Andina Simón Bolívar & Abya-Yala.
- Young, M. (2013). *Bringing knowledge back in. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.
- Young, M. (2016). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias. *Pedagogía y Saberes*, (45), 79-88. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys79.88>
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* (Vol. 47). Anthropos Editorial.





www.mineduccion.gov.co

 @MinisteriodeEducaciónNacional

 @Mineduccion

 @MinisteriodeEducaciónNacional

 @mineducacioncol

 @mineducacioncolombia

 @Mineduccion

