

La Educación Ciudadana en el Área de Ciencias Sociales

Propuesta para la Educación Secundaria

Lilia Calmet Bohme
Yolanda Rojo Chávez

tarea

La Educación Ciudadana en el Área de Ciencias Sociales

Propuesta para la Educación Secundaria

Lilia Calmet Bohme
Yolanda Rojo Chávez

tarea

PRESENTACIÓN	5
CAPÍTULO 1	
La ciencia se mira a sí misma	7
◆ ¿Cuál ha sido el desarrollo de las ciencias sociales a lo largo del tiempo?	
◆ Características comunes de las ciencias sociales	
◆ La historia	
◆ La geografía	
◆ ¿Una definición de ciencias sociales?	
CAPÍTULO 2	
Viejas costumbres... nuevos caminos	19
◆ Las ciencias sociales en general	
◆ Frente a todo lo anterior, ¿cuáles son las nuevas orientaciones?	
◆ La historia	
◆ La geografía	
◆ Educación cívica	
CAPÍTULO 3	
Recursos metodológicos	39
◆ El trabajo cooperativo	
◆ Historia oral	
◆ Las observaciones	
◆ Discusión de dilemas morales	
CAPÍTULO 4	
La educación ciudadana en el área	53
◆ Nuestra idea de ciudadanía	
◆ Educación cívica o componente de persona y sociedad	
◆ Geografía o componente de espacio y sociedad	
◆ Historia o componente de historia y sociedad	
◆ Temas relevantes para el área curricular	
CAPÍTULO 5	
Diseñando una unidad de aprendizaje	67
BIBLIOGRAFÍA	95

Este material para docentes, que forma parte del **Módulo de desarrollo curricular del eje “Conciencia democrática y ciudadanía”**, representa un esfuerzo institucional por contribuir a la construcción de un proyecto educativo democrático en la escuela pública peruana. Se inscribe en nuestro afán de crear condiciones propicias para la transformación del quehacer educativo desde una visión propia, dialogante y receptora de aportes teóricos y prácticos de diversos campos del conocimiento.

Además del presente fascículo, el módulo comprende un *Enfoque general y curricular*, y tres fascículos más que desarrollan el eje de Educación Ciudadana en las áreas de: *Comunicación, Ciencia, Tecnología y Ambiente, y Matemática*.

En **La educación ciudadana en el área de Ciencias Sociales** hemos buscado responder a preguntas como ¿qué retos nos plantea la educación ciudadana como docentes de Ciencias Sociales?, ¿cuáles son los aportes del área en la formación ciudadana?, ¿qué posibilidades y limitaciones tenemos? y ¿por dónde podemos empezar?

En el primer capítulo nos acercamos a la historia y la geografía como disciplinas académicas, para reflexionar acerca de su desarrollo y las puertas que se han abierto en las últimas décadas. En el segundo abordamos el tema de la enseñanza, reflexionando acerca de nuestro trabajo en aula y los retos que se nos presentan, así como sobre los nuevos planteamientos del área en general y los de cada componente en particular. Hemos considerado importante, además, hacer una reflexión sobre lo que ha venido siendo la enseñanza de la educación cívica (sus orígenes, objetivos y características), para luego desarrollar los nuevos planteamientos acerca de las características y finalidades de una educación ciudadana. En el tercer capítulo desarrollamos una serie de recursos metodológicos que pueden apoyar el trabajo docente en el aula y fortalecer, desde diversos aspectos, la construcción de una convivencia más democrática y una ciudadanía más activa. En el cuarto capítulo reflexionamos sobre la relación entre el área de ciencias sociales y la educación ciudadana, buscando resaltar los aportes de nuestra área a esta última. Finalmente presentamos, a manera de ejemplo, una unidad de aprendizaje en la que incorporamos el tratamiento de un asunto público.

Nos dirigimos a las maestras y los maestros interesados en reflexionar sobre su práctica, dialogar con nuestras ideas y buscar pistas para renovar su ejercicio docente. No encontrarán aquí fórmulas ni recetas para una aplicación inmediata, sino criterios y ejemplos que deberán revisarse a la luz de las propias vivencias.

En términos de uso, si bien este fascículo constituye una unidad, sus capítulos y textos pueden usarse en forma independiente, de acuerdo con las necesidades de cada persona interesada, tanto para la lectura autoformativa personal como para jornadas pedagógicas en los colegios o en círculos de estudio.

1

La ciencia se mira a sí misma



Expreso mi punto de vista

La naturaleza de las ciencias sociales y su carácter científico han sido una preocupación constante en el devenir de estas ciencias. Esto nos invita a la reflexión y a revisar algunas definiciones que forman parte de la perspectiva con la que nos acercamos a ellas, la enseñamos y aprendemos.

1. ¿Compete a cada docente interesarse por la naturaleza, las características y las tendencias de las ciencias sociales?
2. ¿No es bastante ya estar bien informado sobre los contenidos?
3. ¿Habría alguna relación entre las tendencias que nos orientan como docentes y lo que ofrecemos a los y las estudiantes?

¿Cuál ha sido el desarrollo de las ciencias sociales a lo largo del tiempo?

Cuando hablamos de ciencias sociales en la escuela, sin pensarlo mucho, reconocemos casi inmediatamente a la historia como la disciplina a la cual nos estamos refiriendo y quizá, en un segundo momento, a la geografía. Sin embargo, es conveniente señalar que también son parte de las ciencias sociales la economía, la antropología, el derecho, la arqueología y la educación cívica, como se comprueba en los contenidos que se desarrollan en el área. Además, no hay que olvidar que guardan entre ellas, interdependencias muy estrechas.

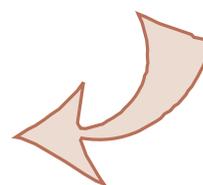
Los tiempos cambian y las personas también. Las ciencias sociales están sujetas a esos cambios. Su discurso, las formas de acercarse a la realidad social y personal, su método de estudio, las categorías de análisis e interpretación, la intencionalidad, los sujetos concretos y aspectos de la vida y convivencia humana estudiados cambian y responden a los intereses y necesidades de las mismas sociedades, de los diferentes grupos sociales y del ser humano mismo.

Por lo tanto, el reconocimiento de las disciplinas que integran las ciencias sociales y su construcción como ciencias han respondido a las diferentes demandas sociales y a las características de cada época. En cada momento histórico los paradigmas correspondientes han elaborado las imágenes del respectivo tiempo, complementarias o contradictorias con las propias imágenes de las personas y de los pueblos.

Los científicos sociales no son una “masa uniforme”. Pertenecen más bien a comunidades de pensamiento con principios y finalidades diversas, muchas de las cuales son complementarias pero también contradictorias en sus planteamientos sobre un mismo aspecto o proceso en el mismo espacio y tiempo.

¿Por qué es importante mantener una actitud abierta y reflexiva hacia las ciencias sociales y el conocimiento en general?

Visto desde esta perspectiva es importante asumir el conocimiento y las ciencias mismas, no como edificadoras de certezas unívocas aplicables a la realidad personal y social, ni como leyes de comprensión y de interpretación universales, si no más bien, mantener una actitud abierta y reflexiva hacia las ciencias y el conocimiento en general que nos permitan acercarnos a la realidad desde diversas perspectivas.



Características comunes de las ciencias sociales

Las ciencias sociales en general guardan algunas características más o menos comunes:

- ◆ Permiten responder preguntas sobre los fenómenos sociales y la acción humana. **No sólo ofrecen descripciones sino fundamentalmente**

explicaciones mediante la validación de hipótesis o los acercamientos comprensivos de los procesos en cuestión.

- ◆ Las ciencias sociales descansan sobre bases empíricas en lo que respecta a la obtención de datos de una manera rigurosa, la observación cuidadosa de los fenómenos, las definiciones más o menos precisas que emplean, por ejemplo, sobre categorías de análisis.
- ◆ Comunican los resultados de las investigaciones que se realizan, lo que **permite difundir nuevas perspectivas respecto a un hecho o fenómeno**, así como hacer público el carácter de los procedimientos (o la metodología utilizada).
- ◆ Las generalizaciones que producen las ciencias sociales son probabilísticas. Ningún científico social puede predecir con absoluta certeza. **Es posible producir ciertas generalizaciones sobre la conducta humana para relacionar los hechos, proporcionar explicaciones, o sugerir causas, pero estas generalizaciones son sólo probables en sus posibilidades de ocurrencia.** Por ejemplo, es probable encontrar que las y los adolescentes cuyas familias practican interacciones violentas y autoritarias, reproduzcan estos estilos de relación en la escuela y con sus amigas y amigos, pero no siempre es así, no siempre estas características familiares actúan como causa de comportamientos agresivos en los y las estudiantes.

¿Cuál de las características mencionadas te parece más importante tener presente en nuestra práctica en aula?

El devenir de las ciencias sociales, su función explicativa de las relaciones sociales y de los sistemas sociales (económico, social, político, educativo, religioso, etc.), ha producido diversas imágenes en las personas.

En algunos casos, **puede ser asumida como manipuladora de la realidad o distorsionadora de la misma en la medida que** –de manera casual o intencionada– **busca influenciar en las conductas y en las decisiones** de las personas y de los grupos desde intereses particulares, especialmente cuando se reconoce alguna relación entre los intereses de los grupos en el poder y los planteamientos de la ciencia.

Otra imagen muy común, es la de **considerarla extremadamente politizada**, carente de objetividad, subversiva, en el sentido de propiciar enfrentamientos y luchas sociales.



En otros casos, es percibida como realmente esclarecedora y explicativa de las diversas dimensiones de la realidad social y humana, lo que permite a las personas adquirir mayor conciencia (personal, social, histórica, etc.) de su entorno para construir un presente y un futuro mejor.

Desde otras perspectivas puede ser vista como poco científica por no ofrecer universalizaciones ni leyes absolutas sobre el quehacer social. Desde esta mirada es posible invalidar muchas investigaciones. En este sentido, carecería de prestigio para ciertas comunidades científicas y para algunos grupos sociales, pues al no ser exacta no es lo suficientemente válida.

Sin embargo, desde cualquiera de las imágenes que se tengan de las ciencias sociales, lo cierto es que suele develar y explicar las relaciones y el ejercicio del poder en las sociedades.

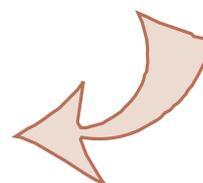
En las siguientes páginas intentaremos mirar el devenir de las ciencias sociales y sus tendencias más significativas de los últimos años, particularmente de la historia y la geografía, por ser las más trabajadas en la escuela y en los currículos desde hace algunos años. Las reflexiones vinculadas a la educación cívica las desarrollaremos en los capítulos siguientes.

¿Con cuál de las imágenes estás más de acuerdo?
¿Por qué?

La historia

Para iniciar esta sección, nos permitimos formular algunas preguntas que nos ayudarán a reflexionar sobre el quehacer de la historia como ciencia.

- ☞ ¿Quiénes reconstruyen la historia? ¿De qué manera influye la subjetividad de quien escribe?
- ☞ ¿De quiénes se escribe, cuáles son los rostros de la historia, cuáles son los personajes, los protagonistas?
- ☞ ¿Por qué se rescatan ciertos hechos, procesos y por qué se desdeñan o ignoran otros?
- ☞ ¿Cuál es la función de la historia? ¿Reconstruir y describir hechos en un tiempo y espacio determinados, o explicar procesos?
- ☞ ¿De qué manera favorece la comprensión de la historia a la formación de una conciencia histórica?



Como toda ciencia, la historia también tiene su propia historia. Las respuestas y la reflexión en torno a las preguntas que se han hecho los historiadores se sitúan de acuerdo a las tendencias que en diversos momentos han caracterizado el saber histórico. Por lo tanto, las preguntas y las respuestas a estas preguntas no son únicas sino que se ubican en tiempos concretos, desde perspectivas con orientaciones más o menos definidas. Al respecto el historiador Edward Carr dice:

“Las ciencias sociales y la historia no pueden acomodarse a una teoría del conocimiento que disloca el sujeto del objeto y que sostiene una rígida separación entre el observador y la cosa observada (...) Los datos de la historia no pueden ser puramente objetivos, ya que se vuelven datos históricos precisamente en virtud de la importancia que les concede el historiador”¹

¹ Carr, Edward, **¿Qué es la historia?**

La necesidad del conocimiento histórico es tan antiguo y universal como la necesidad de un conocimiento sobre la naturaleza. El conocimiento histórico ha pasado por una serie de etapas.² Los pueblos ágrafos produjeron mitos y leyendas, narraron su historia de manera oral; luego, la aparición de la escritura permitió el desarrollo de las crónicas y memorias (primeros testimonios escritos del pasado); posteriormente aparecieron los historiadores clásicos como Tucídides, Herodoto, Tácito, Polibio (cuyos relatos son considerados por muchos como los antecedentes más remotos de un análisis histórico); y durante la Edad Media se desarrolló básicamente una filosofía o una teología de la historia.

Fue entre los siglos XVI y XVIII que se desarrolló una preocupación por la crítica de los documentos (verificar autenticidad o falsedad); se introdujeron además elementos estadísticos en estudios demográficos parroquiales y se usó el método comparativo para resolver problemas.

Desde finales del siglo XIX el positivismo definió a la ciencia por su carácter objetivo, por el empleo de la razón, por su contribución al progreso del conocimiento. Desde este punto de vista, en el caso de la historia y también en las otras ciencias, la subjetividad del historiador/a, del investigador/a no se tomaba en cuenta, desconociendo así sus intereses, sus interpretaciones o su actitud frente al objeto del conocimiento. **Así, se asumió la ciencia (y la historia) como expresión real y veraz de los hechos, desprovista de cualquier enfoque crítico.**

De esa manera, la llamada historiografía tradicional concedió gran importancia a los documentos escritos como fuente objetiva de reconstrucción histórica. Destacó y centró la investigación histórica en un recuento de hechos, datos, fechas, grandes personajes y héroes.



Difundida formal e informalmente, esta tendencia favoreció la formación de una conciencia histórica desprovista de criticidad, lejana del quehacer cotidiano de las mujeres y de los hombres: la historia sería obra de “grandes hombres” en momentos “importantes”; las mujeres y los niños y las niñas no aparecen en ningún momento; o cuando lo hacen aparecen de manera adyacente, carentes de protagonismo. Lo mismo ocurre con ciertos grupos raciales, culturales, sociales, como los hombres y mujeres del Ande, el mundo obrero, etc.

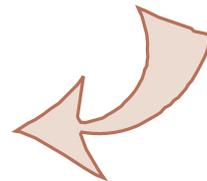
Algunos historiadores posteriores criticaron duramente esta historia “política, biográfica y narrativa”, pues consideraron que se reducía a nada más que la superficie de la historia, al “voluntarismo” y a la crónica. Las nuevas visiones otorgaron una nueva perspectiva a la historia.

² GARCÍA VALLE, Shona. Ponencia presentada en las jornadas de capacitación docente del Colegio Parroquial “Madre Admirable” de El Agustino, 1989.

A lo largo del siglo XX se desarrollaron nuevos movimientos intelectuales que han contribuido a desarrollar la historia como ciencia.

La tendencia crítica de la historia se caracterizó por cambios de paradigma que enriquecieron y profundizaron la investigación histórica.

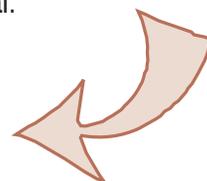
Esta visión nueva significó fundamentalmente la incorporación de nuevos personajes antes no reconocidos, básicamente los oprimidos y marginados de la sociedad; y la especial preocupación por la historia económica asociada a las estrategias de poder de élites políticas.



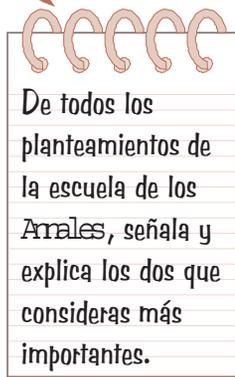
La búsqueda de hacer de la historia una ciencia objetiva a partir de métodos que incorporaban nuevas categorías de análisis (como relaciones sociales de producción, intereses de clase; hegemonía política, etc.) y el estudio de nuevas épocas (desde otras y nuevas intencionalidades del historiador/a) permitió el acceso a nueva información y a una mirada distinta de la historia.

La escuela marxista buscó pensar científicamente la historia: **buscó poner al descubierto las “estructuras esenciales de las sociedades y explicar sus razones de ser y sus leyes de evolución”**. Influyó mucho en la historiografía contemporánea al preocuparse por problemas que no habían sido tocados. Se impuso la historia de los movimientos sociales y de la lucha de clases. La historia serviría entonces para “entender la realidad, para hallar las tendencias presentes en la evolución histórica de una sociedad” y evidentemente para cambiar y transformar la realidad social.

Por otro lado, a partir de la década del 30 la escuela de los **Annales**³ dio un nuevo impulso a la historia, otorgándole un gran peso a la historia total y a la integración de distintos niveles de análisis, en la búsqueda de explicaciones más globales.



Algunos investigadores plantean que la característica principal del grupo de historiadores e investigadores universitarios de los **Annales** es “su apertura”, no solo a nuevos materiales (expandiendo el campo a nuevas fuentes históricas) sino a nuevos tratamientos: “comparten unos cuantos presupuestos generales sobre el contenido y los fines de la historia e insisten obstinadamente en la búsqueda de diferentes tratamientos de los temas con una amplia exposición a las disciplinas vecinas”.⁴



³ En 1929, Marc Bloch, Lucien Febvre y otros historiadores fundaron la revista **Annales** y desde entonces el grupo tomó ese nombre.

⁴ FORSTER, Robert.

Elabora un esquema o un mapa mental sobre las principales tendencias en la historia y sus características.

¿Cuál tendencia es la que estás poniendo en práctica en tus clases?

Podemos resumir los principales planteamientos de la siguiente manera:

- ◆ La historia es una ciencia en permanente construcción, basada en la necesidad de plantear problemas, construir hipótesis y verificarlas. **La historia-narración debe convertirse en una historia-problema.**
- ◆ La historia debe mantener un debate crítico permanente con las demás ciencias sociales, abriéndose a sus conceptos, métodos, técnicas y problemática. **La historia es la ciencia del fondo de los problemas sociales y no de sus formas, es la ciencia del tiempo y no del instante o de etapas aisladas.**⁵ Como nueva ciencia social debe agregar datos históricos a la sociología, la economía, etc.
- ◆ La búsqueda de una síntesis histórica global debe basarse en hallar la vinculación y articulación de los diversos niveles de la estructura social (económico,⁶ mentalidad).
- ◆ **Se debe abandonar la historia centrada en hechos aislados o irrepetibles, en personajes o en elites, y orientar la investigación hacia los aspectos colectivos y cíclicos de lo sociohistórico.**
- ◆ Hay que ampliar la frontera de las fuentes escritas: tradición oral, vestigios arqueológicos, iconografía, etc., todo aquello que manifieste de algún modo la presencia y actuar del ser humano.
- ◆ **Es necesario distinguir los diversos niveles de la temporalidad: la corta duración de los acontecimientos, el tiempo medio de las coyunturas y la larga duración de las estructuras.** En esa línea Braudel sostiene que el espacio es una de las dimensiones importantes en la evolución de las sociedades, aunque no hay que caer en el determinismo geográfico.

La historia debe ser percibida como ciencia del pasado y del presente a la vez; la historia problema del pasado ilumina el presente en el sentido que permite una mejor comprensión de los problemas de hoy; así como el conocimiento del presente es importante para comprender otros períodos de la historia.

Sobre el uso de otros tipos de fuentes queremos mencionar, además, al historiador George Rudé. Él buscó determinar la composición social ("el rostro", como él decía) de la multitud de la Revolución Francesa. Sus estudios demuestran que las preguntas no están agotadas y que la utilización de fuentes (él usó entre otras, los registros policiales) no es restringida, pues de lo que se trata es de buscar la información donde se encuentre. Planteó además, que en la historia social, sobre todo en los momentos

⁵ Su relación con las ciencias sociales extendió enormemente el campo de la historia e indicó nuevos problemas y nuevas relaciones.

⁶ El análisis económico ha favorecido la comprensión de ciertos procesos.

de crisis, es importante “ver la historia desde abajo, caracterizar a los personajes del pueblo”.

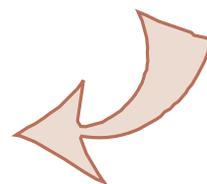
Otra corriente importante en los últimos años ha sido la nueva historia económica o historia cuantitativa, desarrollada básicamente por historiadores anglosajones. Ellos ponen mucho énfasis en el empleo estadístico, en la construcción de modelos, en el uso de inferencias estadísticas (apoyo en la cuantificación) y en un sistema de referencias. Remarcan la idea de probar hipótesis de manera explícita y rigurosa.

Con relación a este enfoque, algunos historiadores franceses prefieren hablar de una “historia seriada”, en la que el análisis de datos (que pueden ser ordenados en series para identificar configuraciones recurrentes o de largo plazo) debe luego ser interpretado y relacionado con manifestaciones más cualitativas.

Es fundamental mencionar además que en los últimos años, en el contexto del mundo postmoderno, abundan los estudios de las subjetividades, de las mentalidades y de temas diversos que pasan por el interés por la diversidad, lo étnico, el tema de género, el arte, y muchos otros temas.

En realidad, cuando reconstruimos la historia resulta muy importante nuestra capacidad para plantear, en las nuevas investigaciones, nuevas preguntas.

En los últimos años, ¿cuáles son los temas que han interesado a los historiadores?
¿Te parecen importantes?
¿Por qué?



La geografía

Tradicionalmente definida como la ciencia de la Tierra, la geografía se ha enriquecido mucho en las últimas décadas. Hoy se encuentra ya muy lejos de aquella ciencia que únicamente se reducía a la memorización de comarcas, montañas, ríos o ciudades, datos que presentados de manera inconexa no aportaban nada a la formación de los y las estudiantes

Hagamos un poco de historia. ¿Cuáles han sido los principales aportes a la construcción de esta ciencia?

Al buscar las bases de la geografía científica encontramos los nombres de investigadores como Humboldt o como Ritter. El primero trabajó mucho las relaciones existentes entre lo físico y lo orgánico, y el segundo visualizó a la Tierra como un “gran organismo”, de allí que planteara que la geografía era la ciencia de las relaciones.

Más tarde, Vidal de la Blanche creó el concepto de **región geográfica**, enfatizando el **estudio de las relaciones entre la gente y el medio** en el que se desenvuelve. En esa dirección sus seguidores realizaron profundas descripciones de regiones geográficas, en las que los paisajes eran entendidos como una mezcla de influencias humanas y elementos naturales.

Esta corriente incorporó la idea de la acumulación histórica en un medio natural: “sobre un medio físico determinado el hombre ha actuado a lo largo de la historia humanizándolo”.

Tiempo después y bajo la influencia del estructuralismo, Bertrand, siguiendo la línea de la geografía como una ciencia de relaciones, concebirá al **paisaje** (objeto de estudio de la geografía) como una **porción de espacio caracterizado por un tipo de combinación dinámica de elementos geográficos diferenciados**, que pueden ser abióticos, bióticos o antrópicos. Los elementos actúan formando conjuntos que evolucionan debido tanto a la interacción entre ellos como a las características de cada uno. Por lo tanto, el geógrafo deberá encontrar los puntos de interdependencia entre los diferentes elementos, ver cómo y en qué medida dependen unos de otros.

Esta tendencia señalará que se pueden construir modelos geográficos a partir de la interdependencia. Ello representará la superación del concepto tradicional de región como dato de la naturaleza y de la historia; las construcciones de modelos serán entonces el resultado de los propios razonamientos geográficos.

Complementando estos planteamientos, la New Geography plantea que **las unidades de paisaje se definen mediante métodos cuantitativos**.

Otros investigadores ofrecen otro enfoque al plantear que **en la organización del espacio hay que tener en cuenta la influencia de los sistemas económicos y de los modos de producción**. Entre ellos, Pierre George considera que al ser el hombre un “productor – consumidor”, el punto de partida de la geografía es el “inventario de las fuerzas productivas o los medios de existencia de los grupos humanos”. Es decir, el eje de la organización de cualquier espacio geográfico se encuentra en un sistema económico y unos modos de producción determinados. Por ejemplo, los estudios de George sobre la economía rural y su organización territorial no clasifican la agricultura mundial según criterios físicos –como los climáticos (agricultura ecuatorial, monzónica, de países fríos, etc.)–, sino en función de sistemas y modos de producción: agricultura de subsistencia, agricultura de mercado, etc.

En esa misma línea, Kayser agrega que la región constituye un espacio preciso que responde a tres características esenciales:

- ◆ Los vínculos existentes entre sus habitantes.
- ◆ Su organización en torno a un centro dotado de cierta autonomía.
- ◆ Su integración funcional en una economía global.

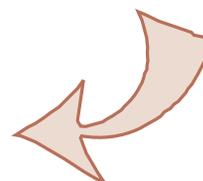
Todo lo anterior los lleva a plantear que la región es fruto del trabajo y de su organización: es dinámica al ser el resultado de la asociación de factores activos y pasivos. Las regiones son entonces como “**organismos complejos y vivientes**”, por lo que **la geografía estudia “situaciones geográficas regionales”**: regiones en un momento dado de su dinamismo.

¿Cuál es la diferencia principal entre los planteamientos de Vidal de la Blanche y Bertrand?
¿Cuáles son los puntos en común?

¿A qué se refieren los geógrafos cuando plantean que hay que tener en cuenta la influencia de los sistemas económicos?

Resumamos hasta aquí los principales aportes de los nuevos enfoques en el quehacer geográfico:

- ◆ La geografía trata de la organización del espacio.
- ◆ El espacio es concebido como una mezcla entre los elementos humanos y físicos.
- ◆ El espacio es un conjunto en continuo dinamismo, cuya característica fundamental es la interdependencia de sus elementos, a partir de la cual se puede construir modelos geográficos.
- ◆ La organización del espacio se debe a factores económicos, pues debajo de cada espacio subyace una organización económica determinada.



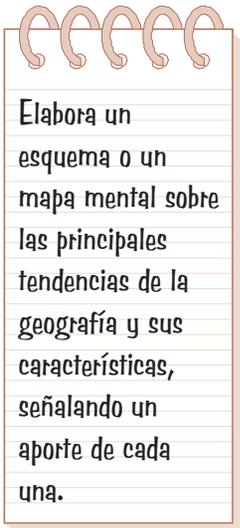
Frente a estas corrientes, surge en los últimos años, la llamada geografía radical. De ella queremos rescatar dos aspectos.

Primero, plantea una serie de críticas a los enfoques anteriores. Mencionaremos algunos que nos ayudarán a profundizar en nuestras reflexiones:

- ◆ El desarrollo geográfico tradicional –clima, relieve, vegetación– prescinde de los grandes problemas políticos y sociales que el mundo tiene planteados a escala espacial.
- ◆ Mientras que la geografía “profesoral” sigue en un estadio de auténtica asepsia política y social, la crisis dialéctica entre el ser humano y la naturaleza consistente en las desigualdades sociales, el crecimiento demográfico, la destrucción de la biósfera, es expresada en términos geográficos.
- ◆ Con relación a la geografía regional, critica lo siguiente:
 - ✓ Ésta se presenta como una enumeración del relieve, clima, vegetación, ríos, población, agricultura, constituyendo una mera yuxtaposición de elementos sobre los que el geógrafo no puede profundizar.
 - ✓ Al constituirse como único espacio de conceptualización, la región utiliza un solo nivel de análisis, lo que determina que algunos hechos se oculten.
 - ✓ Impide que se observe la articulación espacial de los grandes conjuntos geográficos y las grandes estrategias políticas y económicas.

Segundo, sostiene que **la geografía trata fundamentalmente de “descubrir”, de desenmascarar los intereses políticos, económicos y militares de la clase dominante, ya que es en función de ellos que se organiza un espacio.**

Según esta corriente, la geografía revela las estrategias espaciales que las clases dominantes utilizan para el control del espacio y de la sociedad. La geografía puede ser un medio para organizar, dominar y controlar un espacio política, militar o económicamente.



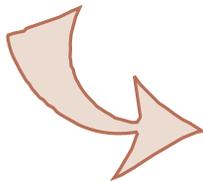
Para explicar cómo se convierte en un arma para la guerra, da como ejemplo la Guerra de Vietnam, en la que se usó cartografía automática, fotografías aéreas, mapas de tiempo, etc.:

“Lacoste demostró en 1972 mediante un razonamiento geográfico lo que pretendía el Pentágono con el bombardeo de los diques del Delta del Río Rojo. (...) se trataba no sólo de destruir la vegetación, de transformar la disposición física del suelo, de provocar nuevos procesos de erosión, de alterar determinadas redes hidrográficas para modificar la profundidad del nivel de base con lo que se secarían los pozos y los arrozales, sino de modificar radicalmente la distribución espacial de la población practicando una política de reagrupación en las “aldeas estratégicas” y de urbanización forzada con lo que el control de la población se hace totalmente efectivo...”⁷

Como se puede observar, en las últimas décadas la geografía ha sido repensada y reconstruida. Esta reconstrucción empezó en el ámbito de la investigación y enseñanza universitaria y luego pasó a la geografía que se pone en práctica en las escuelas (punto que veremos en el siguiente capítulo). Hemos presentado los principales aportes de cada uno de los nuevos enfoques. No se trata de escoger alguno de ellos, sino de rescatar todos los elementos que nos pueden ayudar en nuestro trabajo en el aula y en nuestra intención de fomentar el desarrollo de ciudadanos y ciudadanas.

¿Una definición de ciencias sociales?

Terminamos este primer capítulo dando una mirada a algunas definiciones que nos permiten reflexionar sobre las ciencias sociales en forma conjunta.



“Las ciencias sociales ofrecen las diferentes perspectivas que son necesarias para obtener una imagen completa de la conducta humana y de las sociedades humanas”

“Las ciencias sociales se ocupan principalmente del estudio de la sociedad y las relaciones humanas a fin de aclarar la vida colectiva de los seres humanos en el espacio y en el tiempo”.

“Las ciencias sociales son disciplinas intelectuales que estudian al hombre como ser social por medio del método científico. Las distingue su enfoque hacia el ser humano como miembro de la sociedad, integrante de grupos y sociedades”.⁸

Lo que queremos rescatar de las definiciones anteriores es que coinciden en señalar que **el objeto de estudio de las ciencias sociales es el ser humano como individualidad y también como miembro de colectividades en un espacio y un tiempo determinados.**

⁷ Herrero Fabregat, Clemente. **Las grandes corrientes del pensamiento geográfico actual.**

⁸ GROSS, Richard y MESSICK, Rosemary. **Ciencias sociales. Programas actualizados de enseñanza,** pp. 85 y 88.

2

Viejas costumbres... nuevos caminos



Expreso mi punto de vista

La anterior clase recoge algunos elementos de la enseñanza tradicional. ¿Te son familiares estos comentarios? Es probable que no sientas que este diálogo te alude; y, es más, quizá lo sientas injusto y lejos de tu autoconcepto como docente. Lo cierto es que, en general, estas son las opiniones y las imágenes que el alumnado suele tener del área de ciencias sociales o del curso de historia, y de su docente. Si no, hagamos memoria y recordemos a quienes nos enseñaron en la secundaria.

1. Escribe cinco características de la enseñanza-aprendizaje tradicionales en ciencias sociales.
2. Lee tus respuestas y pregúntate lo siguiente:
 - ✓ ¿Qué tipo de habilidades se desarrollan desde este modelo de enseñanza?
 - ✓ ¿En qué medida desde esta perspectiva desarrollamos interés por el aprendizaje, interés por investigar, criticidad, análisis, etc.?
 - ✓ ¿Cuáles son las características en el estilo de relación docente-estudiantes? ¿La forma de interactuar con los chicos es la misma que la que establecemos con las chicas? ¿Por qué?
 - ✓ ¿Cómo se sentirá profesionalmente un docente en un desempeño como éste?

Para iniciar nuestra reflexión leamos el testimonio de un docente de ciencias sociales:

“Los profesores de ciencias sociales somos los encargados de forjar la identidad nacional en nuestros alumnos. Hay que enseñar a cantar el himno con seriedad y solemnidad, hay que enseñar el amor a la patria conociendo y celebrando a los héroes que se inmolaron por nuestro Perú, es necesario que aprendan a marchar con garbo y gallardía en los desfiles por 28 de Julio -para eso son muy importantes los instructores militares en todos los colegios-, hay que respetar y cumplir con la celebración de las fechas cívico patrióticas... Los estudiantes no deben olvidar quienes son los padres de la patria y brindarles homenaje... eso los hará sentirse peruanos y amar a su patria”

Tradicionalmente, se ha considerado al área de ciencias sociales como la indicada para desarrollar la identidad nacional. Es vista como la gran abanderada de la formación de una conciencia patriótica y nacionalista y hasta como la responsable del fortalecimiento de una conciencia ciudadana.

Pero, ¿estamos de acuerdo con esta finalidad? ¿Qué entendemos por conciencia patriótica y ciudadana? ¿Esos son los únicos objetivos? ¿Son los más importantes? ¿Encontramos otra finalidad en el área de ciencias sociales? ¿En realidad logramos que nuestros alumnos y alumnas se sientan peruanos y amen a su patria?

Los y las docentes en esta área ¿logramos desarrollar esos aprendizajes con métodos repetitivos, tradicionales y con actividades y contenidos totalmente ajenos a los intereses de los y las adolescentes y desde actitudes cercanas al autoritarismo y discriminatorias por género, cultura, etc.? ¿Conseguimos que los alumnos tengan un pensamiento y una reflexión críticos? ¿Logramos acercarlos a una comprensión de la realidad nacional y mundial?

A lo largo de este capítulo y recordando los distintos aportes que hemos desarrollado en el capítulo anterior, intentaremos reflexionar sobre las preguntas anteriores.

Probablemente coincidamos en las características de una enseñanza tradicional de las ciencias sociales. Esta larga lista puede ser muy dura porque está centrada en los aspectos negativos de ésta. Sin embargo, dentro de la práctica docente también hay aspectos positivos. Por lo tanto, cualquier innovación requiere del diálogo y análisis amplio del modelo y prácticas anteriores para recoger y recrear sus aportes.

Las características de la enseñanza tradicional de las ciencias sociales serían las siguientes:

- 1. En la mayoría de experiencias se imparte una enseñanza por asignaturas** (historia, geografía, educación cívica, economía política, filosofía, geopolítica), sin relación alguna entre ellas. Todas están cargadas de innumerables contenidos que, en muchos casos, se repiten en varios de estos cursos e incluso en varios años.
- 2. Se centra en contenidos conceptuales.** De allí que se asuma que la labor del docente es transmitir la información, y la de los y las estudiantes repetirlos tal cual: se vincula el área al “rollo” del docente. Muchas veces el “análisis crítico” del alumnado consiste en repetir las opiniones y juicios del docente, no necesariamente en plantearse sus propias preguntas, establecer otro tipo de relaciones, llegar a diferentes conclusiones o estar en desacuerdo con nuestras propias opiniones y discutirlos. Esto es lo que Paulo Freire llamó “educación bancaria”, es decir, depositar contenidos sin sentido en las mentes de los que aprenden. En muchas ocasiones, hacemos de las clases discursos sobre el tema que estamos trabajando: contamos –no siempre de manera amena–, nuestra lectura o interpretación ya sea de asuntos de historia, de cívica, de geografía o de economía. O de lo contrario ofrecemos consejos –“sermones” a decir de los y las estudiantes–, sobre las formas “adecuadas” de comportarse.
- 3. Los y las estudiantes adoptan un rol más bien pasivo** caracterizado por una obediencia a la autoridad y a la opinión del docente. Los métodos y las estrategias empleados no favorecen el logro de los aprendizajes deseados, no contemplan la actividad de los y las adolescentes. Si no, recordemos cómo aprendimos cuando éramos estudiantes: con dictado, sin hacernos preguntas, sin experiencias de investigación significativas, con muy escasa actividad, con poco o ningún manejo de fuentes, en mínimo diálogo o interaprendizaje con nuestros pares en el aula, etc. En ese contexto, el éxito en el aprendizaje está medido fundamentalmente por el almacenamiento y la memorización a corto plazo de conocimientos carentes de análisis, de reflexión y de establecimiento de relación entre ellos. Centramos nuestra atención en los contenidos conceptuales (leyes, principios, información), dejando de lado el desarrollo de habilidades y actitudes; de allí que pocas veces planificamos actividades de aprendizaje que busquen promover su desarrollo.
- 4. Al practicarse básicamente la exposición oral,** se dificulta que cada estudiante sea sujeto activo de su aprendizaje. Esto desmotiva y no despierta desafíos, lo que se agrava por el hecho de que la mayoría de docentes no elabora actividades que logren vincular

los nuevos contenidos a los saberes previos de su alumnado. Los contenidos de aprendizaje carecen de significatividad para las chicas y los chicos, pues no recogen ni se relacionan con sus intereses, sus necesidades ni su vida cotidiana y, por lo tanto, no les son útiles para establecer diálogos con el presente y mucho menos para aplicarlos a la realidad inmediata.

5. Nuestros “discursos” están tan desligados de la vida cotidiana de que cuando hacemos referencia a ella, esto es percibido como pérdida de tiempo, como “hacer hora”. Entonces, cuando tratamos de acercarnos a sus vidas lo hacemos allende de la “clase”, de los contenidos “importantes”, de los reales objetos de estudio (que por supuesto, no son los chicos y las chicas, por lo menos desde su propia percepción): personajes, lugares, hechos o instituciones muy lejanos y de poco o nulo interés para cualquier adolescente.

6. Los materiales privilegiados han sido los libros de autores tradicionales y ya famosos en nuestras mentes, pues son probablemente los mismos con los que aprendimos en la escuela. En muchos casos, éstos sirven para transcribir párrafos textuales al cuaderno de acuerdo a las preguntas del famoso y mal usado cuestionario.

7. El culto a la supuesta objetividad del conocimiento, al pensamiento lógico, es otra de las características de esta forma tradicional de enseñanza. Lo curioso es que esto tiene resultados contrarios a los objetivos declarados, porque los métodos memorísticos y repetitivos no agilizan ni desarrollan el pensamiento lógico formal (hemisferio cerebral izquierdo). De esta forma, ni en el discurso ni en los hechos, se valora ni incorpora la riqueza y potencial del pensamiento analógico intuitivo (hemisferio cerebral derecho), ni hay cabida para la expresión de afectos y sentimientos. Tampoco se rescatan los diversos estilos y ritmos de aprendizaje.

8. Finalmente, pocas veces hay cabida para el respeto a las diferencias, no se valora la diversidad de los y las estudiantes y de sus familias. Hay un obsesivo afán de homogeneización, herencia histórica del miedo a lo diverso, es decir a lo que somos como nación.

De las características antes mencionadas, ¿cuáles se dan con más frecuencia? ¿Cuáles con menos? ¿Cuáles de ellas te parece importante cambiar en tu práctica pedagógica?

Frente a todo lo anterior, ¿cuáles son las nuevas orientaciones?

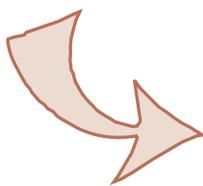
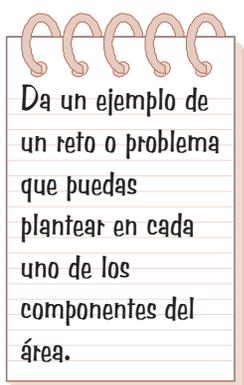
En primer lugar, debemos enseñar las ciencias sociales de manera integrada y no como cursos aislados. Esto ofrece una perspectiva y una comprensión más global e integradora de las personas y los pueblos en el tiempo y en el espacio. **Debemos garantizar esta visión de conjunto, aún en los casos en que los cursos sean independientes unos de**

otros. Debemos entablar conexiones, temas comunes, habilidades y actitudes a ser desarrolladas en forma conjunta.

En segundo lugar, debemos tomar conciencia de la necesidad de **desarrollar tanto contenidos conceptuales como contenidos procedimentales** –habilidades y destrezas–, ya sean comunes –es decir, comunes a todas las áreas, como la lectura comprensiva, el análisis, la crítica, entre otros– o específicos a cada curso o componente (ejemplos de estos se dan al hablar de la enseñanza de la geografía y la historia). **También deben trabajarse actitudes y habilidades sociales** que les permitan a cada estudiante actuar con asertividad, desarrollar una autoestima e identidad sólidas, comprometerse con las necesidades de las mayorías y con la transformación de la realidad, así como con el respeto a todos los derechos de las personas.

En tercer lugar, debemos nutrirnos de los aportes de los nuevos enfoques pedagógicos⁹, sobre todo de aquellos que plantean que los procesos educativos deben apuntar al desarrollo autónomo, crítico y creativo de nuestro alumnado y deben, a su vez, favorecer el pluralismo, el respeto, la deliberación, la apertura y la cooperación. Justamente, en el capítulo sobre recursos metodológicos se desarrollan las ventajas, características y aportes del aprendizaje cooperativo. Debemos recoger aquellos aportes que nos hacen reflexionar sobre la necesidad de considerar hechos del contexto –que serán analizados, interpretados y transformados–, y sobre la necesidad de plantear a nuestros estudiantes retos que tengan su origen en problemas reales y que promuevan la búsqueda de soluciones.

En cuarto lugar, debemos recordar que en el aspecto de las relaciones humanas es indispensable que hagamos de nuestras aulas un espacio privilegiado para aprender a convivir, para desarrollar estilos de relación más democráticos, para ejercer el poder de manera más equitativa, para aprender a respetar a las otras personas aunque piensen diferente, para aprender a participar y a organizarnos, para aprender a escuchar sentimientos y opiniones, para aprender a resolver problemas de convivencia, para aprender a llegar a consensos, para mantener una actitud crítica y reflexiva frente a lo que sucede, para desarrollar la sensibilidad por la realidad del entorno y practicar la solidaridad como la mejor manera de convivir.

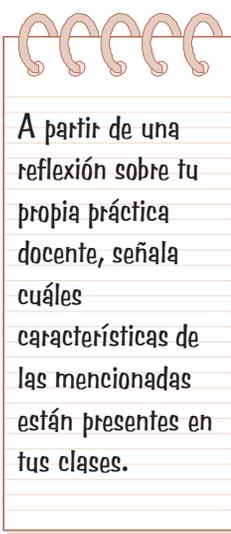


Todo lo anterior tiene como fundamento una concepción de educación particular que tienda hacia el **empoderamiento del sujeto que aprende** (Paulo Freire) y que le permita ser e interactuar con su medio buscando el desarrollo humano en su más amplio y pleno sentido.

⁹ Recuerda que una de las estrategias de la operativización del eje de *Conciencia democrática y ciudadanía* está relacionada a la adopción de nuevas metodologías. Además, uno de los capítulos del fascículo **Por una perspectiva de Educación Ciudadana. Enfoque general y curricular**, de este mismo módulo, está dedicado a estos temas. Es conveniente que revises ambos puntos.

Además de las características de la enseñanza tradicional de las ciencias sociales ya mencionadas, la enseñanza de la historia muchas veces, presenta las siguientes:

1. Al centrarse en el estudio de fechas, grandes héroes y/o personajes, la enseñanza de la historia ha privilegiado el protagonismo y las obras de unos cuantos, reproduciendo una historia oficial y tradicional. No tomamos en cuenta los procesos, la forma de hacer política, la economía, las características y relaciones sociales, las formas de pensamiento o los sentimientos. De ese modo estamos contribuyendo a la formación de conciencias y sujetos pasivos, por lo tanto, con pocas posibilidades de ejercer una ciudadanía real, participativa y reflexiva.
2. Muchas veces la enseñanza –y el aprendizaje– se centra en el estudio (la memorización) de objetos (historia prehispánica, por ejemplo) o de instituciones, sin tomar en cuenta a aquellas personas que están detrás de ellos¹⁰: hombres y mujeres como nosotros. Este tipo de enfoque dificulta que los alumnos y las alumnas puedan identificarse con su país y con las personas que vivieron (o que vivimos) en él.
3. No se desarrollan habilidades, ni siquiera aquellas vinculadas al manejo del tiempo (ubicación, ritmos, orientación, posición, duraciones) o al uso y manejo de fuentes, ya sean primarias o secundarias. En ese sentido no se planifican actividades para aprender a buscar información, para seleccionarla, para evaluar su coherencia o validez. Muchas veces ni siquiera se plantea la necesidad de aprender a leer comprensivamente. Están ausentes la investigación, el análisis, la búsqueda de relaciones o de vínculos entre los distintos hechos o características, la búsqueda de relaciones de causa-efecto o de simultaneidad.
4. La enseñanza tradicional de la historia no facilita que cada adolescente se sienta parte de un mismo proceso histórico. Cómo sentirse



¹⁰ Al respecto el historiador Marc Bloch señala: "... el objeto de la historia es esencialmente el hombre [y la mujer]. Mejor dicho: los hombres [y las mujeres]. Detrás de los rasgos sensibles del paisaje, de las herramientas o de las máquinas, detrás de los escritos aparentemente más fríos y de las instituciones más distanciadas de los que las han creado, la historia quiere aprehender a los hombres [y las mujeres]. Allí donde huele a carne humana, [la historia] sabe que está su presa..." (BLOCH, Marc. **Apología de la historia**. Lo que está entre corchetes es agregado nuestro).

protagonista de la historia, con una historia que nunca incorpora a la gente como uno, ni a otros sujetos, como las mujeres, los niños y las niñas, los marginados de las sociedades, los grupos minoritarios, las y los trabajadores, etc. Tampoco busca establecer relaciones con el entorno y el mundo cotidiano de quienes aprenden.

Si reflexionamos un poco, nos daremos cuenta cómo todas las características anteriores entran en contradicción con las imágenes de una ciencia crítica y motivadora que contribuye a la toma de conciencia de la realidad o al desarrollo de habilidades que permitan su transformación.

¿Cuáles son las nuevas orientaciones al abordar temas de historia?

1. Se plantea como una **necesidad fundamental el otorgar valor a las historias personales y familiares y construir relaciones con la historia local, nacional y mundial**. Esto facilitará el sabernos y sentirnos protagonistas de nuestra historia, la historia del Perú. **Nos sentiremos parte de un mismo proceso histórico y, por lo tanto, responsables por el destino del país y de nuestros pueblos**, valiosos/as por nuestras historias particulares.

2. La historia nos debe ayudar a **entender y actuar en el presente, a través la comprensión de nuestro pasado, para poder proyectarnos al futuro**. Al planificar las actividades de aprendizaje debemos tender los puentes entre los tres planos.

3. El objeto de estudio de la historia es la gente, la manera que tuvieron (y tenemos) de resolver sus necesidades, tanto materiales como espirituales. Esto tiene especial importancia, ya que desde una visión tradicional de las Ciencias sociales y en particular de la historia, las mujeres y los hombres eran invisibles. Se estudiaban sus obras o las instituciones como objetos aislados, sin una vinculación con las necesidades cotidianas de las personas a lo largo del tiempo. Todos esos objetos y logros deben ayudarnos a valorar a la gente que los hizo. En esa línea hace algunos años se trabajó en el CEDHIP un nuevo esquema que permitía descubrir cómo los hombres y las mujeres lograron satisfacer sus necesidades, organizaron sus sociedades y construyeron la cultura andina. El esquema planteado fue el siguiente:

- ◆ Características del medio donde cada grupo humano había vivido: clima, recursos, etc.
- ◆ Origen y desarrollo (histórico).
- ◆ Protagonistas y logros culturales:
 - ✍ Población.
 - ✍ Satisfacción de necesidades materiales y espirituales:
 - Actividades económicas y logros tecnológicos.

- Arquitectura.
 - Organización social y política.
 - Expresiones de las mentalidades.
- ◆ Evidencias más representativas (que nos permiten reconstruir la historia).

4. Al abordar los temas vinculados a nuestra historia, **debemos desarrollar, entre otras, habilidades vinculadas:**

- ◆ al manejo del tiempo,
- ◆ al manejo de las fuentes,
- ◆ a la comprensión y el análisis,
- ◆ al establecimiento de relaciones de causalidad o simultaneidad.

5. *Debemos reconocer que **las dimensiones de la historia son muchas y variadas, no sólo la historia política, sino también la historia económica, la historia social, la historia de las mentalidades.** En esa línea es fundamental recordar los aportes de la escuela de los Annales (ya mencionados en el capítulo anterior). Ejemplos de lo anterior podrían ser: la historia económica del mundo andino; la historia de los logros tecnológicos andinos en función de los distintos medio ambientes; las relaciones de género a lo largo de la historia; la historia sobre el juego infantil; el movimiento estudiantil y juvenil en distintos momentos.*

6. **Es importante que incorporemos el uso de fuentes más variadas, tanto primarias como secundarias.** Por ejemplo, con relación a las primeras nos puede ayudar mucho el usar textos de época u observar pinturas y fotografías. Con relación a las fuentes secundarias es importante que incorporemos no solo la lectura de textos, sino la lectura de gráficos, cuadros, mapas, etc. No queremos dejar de mencionar la incorporación de nuevos recursos metodológicos, como la historia oral. Sobre ella hablaremos en el siguiente capítulo.

De las nuevas orientaciones, ¿cuáles te parecen más sencillas de aplicar? ¿Cómo lo harías? ¿Cuáles te parecen más difíciles? ¿Por qué?

La geografía

Es probable que el acercamiento más común o la imagen más difundida de esta ciencia, sea la asociada al estudio –o memorización y repetición– de lo grande, de lo inmenso: hoyas hidrográficas, cordilleras, océanos, etc. Esta imagen ha correspondido casi siempre a la geografía física, quizás la más difundida.

Las características más saltantes de una enseñanza tradicional de la geografía son las siguientes:

1. La mayoría de las veces presentamos los datos (en realidad una lista interminable de nombres) de manera inconexa, de tal manera que no aportan nada a la formación de nuestros estudiantes. Todavía no superamos frases como “la geografía se aprende pero no se comprende”; “no hay nada que entender”.
2. Al mismo tiempo, se asume, todavía, que la finalidad de la geografía es la descripción del espacio: si se tiene suerte es una descripción explicativa, pero con frecuencia se reduce a una descripción sin explicación, en realidad una “descripción enciclopédica de los accidentes geográficos y de los países de la Tierra”.
3. Las clases de geografía se caracterizan, además, por el aprendizaje libresco, la pasividad del alumno, la memorización y la verbalización de los conocimientos. Desde esta perspectiva, ha sido muy pobre el desarrollo de habilidades tales como la elaboración y lectura de mapas y fotografías, la observación, la ubicación y orientación espaciales, pues no se contemplan actividades destinadas para estos fines.
En esta visión tradicional cuesta visualizar al ser humano como principal actor y transformador del medio. La geografía se constituye así en la enseñanza de lo nunca visto, de lo lejano y en algunos casos maravilloso. Desde esta perspectiva no se toman en cuenta las formas cotidianas de hacer geografía tales como el recorrido de nuestras casas a la escuela, nuestra participación en los flujos de tránsito, las formas diarias de relacionarnos con el medio para satisfacer diversas necesidades, el frecuentar ciertos lugares de compra, las acciones que depredan o conservan el ambiente, la disposición física en el aula, las concentraciones y actividades en el patio del colegio, etc.
4. La geografía humana que ubica a las personas como animales transformadores del medio, ha sido obviada. Por lo tanto, los y las estudiantes nunca se han visto como actores en su medio, lo que no permite desarrollar actitudes de conservación y mucho menos una conciencia de desarrollo sostenible.
5. Los métodos y materiales usados en geografía se han caracterizado por la presentación de listas interminables y por la elaboración de abstracciones complicadas para la ubicación espacial (uso de mapas de grandes territorios, representación de inmensos paisajes y accidentes geográficos). A esto se suma que la información presentada –con relación a la población o las actividades– está bastante atrasada. Por ejemplo, al hablar de la pesca en el Perú, utilizamos datos de hace varios años, cuando no de hace un par de décadas.

¿Por qué se plantea que en la visión tradicional de la geografía es difícil visualizar al ser humano como principal actor del medio?

Con todo lo anterior se logra que nuestros alumnos y alumnas repitan capitales de países desconocidos con los que no establecen relación alguna, el nombre de accidentes geográficos, la memorización sin ubicación o significado de ríos, hoyas, recursos, etc. Todo esto en un marco en el que ellos y ellas no cuentan, no aparecen, como tampoco aparecen los problemas.

Nuevas orientaciones

Sin embargo, las concepciones anteriores han variado notablemente, aunque no en todas las aulas. La razón de ser de la geografía ya no es la tierra en sí misma y su descripción.

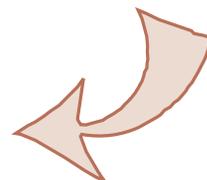
Lo central en la perspectiva actual son las personas en su relación con el medio que habitan. El ser humano como protagonista y transformador de todo ese complejo al que nos referimos con la designación de medio.



Hoy muchos somos conscientes que la distribución del espacio, sus usos, el aprovechamiento de sus recursos, etc., guardan estrecha relación con la toma de decisiones de las personas y de los grupos humanos (políticos, sociales, étnicos, etc.). En éstas se ponen en juego las relaciones de poder y las necesidades e intereses de las personas

La enseñanza de la geografía debe ayudar a encontrar respuestas a las urgencias de nuestro mundo:

- ◆ Desarrollo de una conciencia ambiental que permita la conservación y aprovechamiento del medio y de la biodiversidad.
- ◆ Alcanzar un desarrollo sostenible.
- ◆ Elevar la calidad de vida de la población.
- ◆ Entender los enfrentamientos entre los países por ciertos hábitats.



Entonces, la ciencia geográfica es imprescindible para la comprensión y explicación del comportamiento humano en relación con el medio en el que vive y para enfrentar con mayores recursos los retos del desarrollo humano.

Consideramos que los retos de la enseñanza de la geografía están vinculados a los siguientes temas:

1. La geografía debe desarrollar una serie de habilidades y destrezas, especialmente las que están relacionadas a la orientación, localización y al trabajo con mapas y planos y a la interpretación de foto-

¿Cuáles serían las ventajas de estudiar geografía, para nuestro alumnado?

grafías: “**la ilustración gráfica es muy importante en la enseñanza de la geografía y por lo tanto el entendimiento de esta ilustración por parte de los alumnos tiene que ser desarrollado sistemáticamente**”.

2. El desarrollo de una actitud dinámica por parte del profesor y alumno. Se debe **fomentar la comprensión de las relaciones, de las causas, de la proyección espacial y cartográfica de los grandes problemas que la sociedad tiene planteados**. Se requiere desarrollar las capacidades para lograr una reflexión pausada, pues como dice el texto “la memoria juega el mismo papel que en cualquiera de las ciencias”. En ese sentido será fundamental incluir conceptos como interacción e interdependencia. Como dicen los textos, **lo importante es desarrollar un pensamiento geográfico y no “hablar de geografía”**.

3. Lograr que los y las alumnas alcancen un conocimiento profundo y exhaustivo de la geografía general que impida que la geografía se convierta en una lista interminable de nombres.

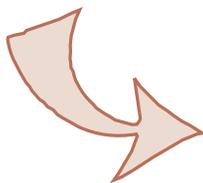
4. Debe **basarse en la observación de primera mano**, “pues los alumnos aprenden con mayor efectividad si pueden relacionar lo que están aprendiendo con su propia experiencia”.

5. Desarrollar una gama lo más completa posible de actividades mentales en los alumnos, que **favorezcan una comprensión de los principios y relaciones generales que tienen que ver con el uso humano del espacio de la superficie de la Tierra**. Esto debería hacerse en varias escalas, desde lo local a lo global.

6. Fomentar los estudios de geografía local y regional. Pero sin dejar de establecer relaciones con espacios más amplios, tratando de visualizar sistemas y los intereses que están detrás de dichas relaciones o de determinado tipo de organización espacial.

7. Dar una nueva orientación a los trabajos de campo: “el trabajo de campo solo tiene sentido si sirve para comprobar o refutar una hipótesis formulada previamente, que guía toda la investigación”.

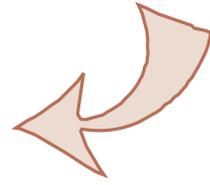
De las nuevas orientaciones de la enseñanza de la geografía, ¿cuáles te parecen más sencillas de aplicar? ¿Cómo lo harías? ¿Cuáles te parecen más difíciles? ¿Por qué? ¿En qué sentido somos “hacedores” de geografía?



La visión amplia de la geografía muestra que, así como todos y todas somos protagonistas de la historia, también cada uno de nuestros actos hace geografía en el sentido de intervenir en la dinámica del medio.



Por lo tanto, el parar un micro en una avenida transitada en una “hora punta”, el seguir un camino a pie cuando nos dirigimos a la escuela, el hacer uso de ciertos espacios de recreación y no de otros, frecuentar y comprar en determinados centros comerciales, el disponer la ubicación de las carpetas en el aula de una manera determinada, etc., implica hacer geografía en la medida de influir y participar, consciente o inconscientemente, positiva o negativamente en el medio en el que nos desarrollamos.



Algunas preguntas finales que pueden ayudarnos a esclarecer la naturaleza de la investigación en la geografía podrían ser las siguientes:

- ◆ ¿Qué está pasando?
- ◆ ¿Por qué la gente vive en estos lugares y no en otros?
- ◆ ¿Cuáles son las características y los recursos de este lugar?
- ◆ ¿Cómo se refleja este lugar en la cultura de sus habitantes?
- ◆ ¿Por qué estas personas ubicaron estos objetos culturales (sembríos, edificios, etc.) en donde lo hicieron? ¿Cuándo lo hicieron?
- ◆ ¿Cómo han cambiado su hábitat los seres humanos?
- ◆ ¿Cómo ha influido el hábitat en la vida de las personas?

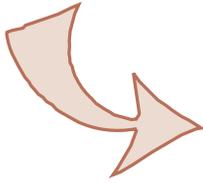
Educación cívica

Haciendo memoria y recordando lo que aprendimos en el popular pero en la práctica poco valorado curso de educación cívica, identificaremos algunas de sus características:

- ◆ la repetición de una larga lista de derechos y deberes que nunca supimos para qué servían y que quizás recién en la vida adulta hemos aprendido a asumir, no siempre con el nivel deseado de conciencia, compromiso y autonomía;
- ◆ la memorización de fechas y nombres de los tratados limítrofes de nuestro país en el último siglo;
- ◆ la esquematización formal y sin sentido de los poderes de un Estado democrático que nunca relacionamos con nuestra vida como ciudadanos y ciudadanas;
- ◆ el “rollo” de la institucionalidad y la democracia desde una vivencia escolar carente de ellas;

De las características antes mencionadas, ¿cuáles viviste en tu experiencia escolar? ¿Cuáles reproduces hoy en tus aulas?

- ◆ el discurso formal de la familia como célula básica de la sociedad con modelos familiares “normales” que no corresponden con la realidad y que provocan dificultades para el desarrollo del sentimiento de pertenencia, la autoestima y la identidad, etc.



En cuanto a la metodología, los recursos utilizados no difieren de lo dicho para toda el área: exposiciones del profesor, transcripción de párrafos de libros, de artículos de la Constitución, asignaciones sin ningún tipo de reflexión, etc. La prioridad estaba (y está) dada en los contenidos conceptuales (leyes, conceptos, datos) y no en el desarrollo de habilidades y actitudes, aunque ese era y es uno de los objetivos prioritarios.

Pero antes de continuar, revisemos un poco cuáles han sido los propósitos de este curso. En un artículo sobre este tema, Rudecindo Vega¹¹ cita al profesor Fausto Morrillo, quien afirma que la educación cívica es:

“...la disciplina que se propone transmitir los valores éticos, cívicos, patrióticos y nacionalistas del hombre, dentro de un contexto histórico-social orientado a la formación integral del ciudadano para una mejor convivencia en el seno de la familia, la escuela y la sociedad entera”

Nótese que la orientación de este enfoque está relacionada con la formación de una conciencia nacional en los aspectos cívico, ético, patriótico y nacionalista. Pero... ¿a qué se refiere exactamente? Profundizando un poco sobre ellos, el autor plantea lo siguiente:

“Cívico: reconocimiento y valoración de las instituciones sociales y de las normas que rigen su existencia.

Ético: reconocimiento y valoración de las virtudes y valores morales, como la veracidad, la sinceridad, la autenticidad, la responsabilidad, la solidaridad, el bien, la justicia, la honradez, la iniciativa, la constancia, la lealtad, la humildad, la tolerancia, la gratitud, la prudencia, la cortesía.

Patriótico: reconocimiento e interiorización del amor a la patria y la emulación de sus personajes significativos (...) esto nos permitirá seguir luchando contra cualquier obstáculo hasta lograr una patria libre y soberana como herencia para las futuras generaciones.

Nacionalista: reconocimiento y valoración de la importancia del patrimonio nacional en la forja de la nacionalidad peruana, cuya interiorización nos conduzca a defenderlo de cualquier intento foráneo.”

¹¹ Vega, Rudecindo. “Educación cívica para educar en ciudadanía”. En: *Democracia, Ciudadanía y educación cívica en la escuela peruana*. Lima: Transparencia, 2000.

Salta a la vista varios puntos que comentar. Primero se habla de “reconocimiento” y “valoración”, dejándose al margen la actuación, la vivencia y la participación; no se toman en cuenta el desarrollo de habilidades sociales que fomenten el desarrollo de una convivencia sana, a pesar que se menciona el “lograr una mejor convivencia”. Segundo, se habla de muchos y muy variados valores, pero no se priorizan aquellos que en la actualidad son considerados esenciales en una sociedad democrática y equitativa. Tercero se vincula el nacionalismo a la defensa del “patrimonio”, se habla de patriotismo con relación a los “grandes héroes”. En la práctica se da prioridad a lo que tradicionalmente se ha conocido como el “civismo” y no el desarrollo integral de la democracia y la ciudadanía.

Pero, cuál es el origen de los objetivos de este enfoque de la educación cívica. Tratando de dar algunas pistas, Vega cita a Cajas y Ubaldi, quienes sostienen:

“En el transcurso de los procesos históricos del siglo XIX las naciones empezaron a estructurarse y avanzar con pretensiones de modernidad institucional. Lograr esto implicó, también, una definición política y cultural en términos educativos que se tradujera en lealtad hacia las jóvenes naciones, es decir hacia la patria. Ese papel le correspondió a la educación cívica. Los planes educativos del siglo XIX dieron forma a la currícula del civismo: lealtad, amor a la patria, a las instituciones, a la Constitución, a los símbolos patrios, a la soberanía. Así, en nombre de la lealtad a la patria los ciudadanos mayoritarios (indios, peones, campesinos) fueron a la guerra y los ciudadanos minoritarios (criollos, hacendados, comerciantes, la élite) a las urnas”. (Morrillo en Op. cit.)

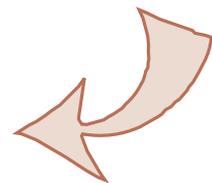
Cabe preguntarnos entonces a inicios de un nuevo siglo, qué es lo que buscamos con relación a nuestra vida en sociedad, qué sociedad queremos construir, qué ciudadanos y ciudadanas queremos formar.

Tradicionalmente el curso de educación cívica ha sido poco valorado no sólo por los estudiantes –quienes por los métodos utilizados lo perciben como aburrido y poco útil–, sino también por la escuela, que le destina dos horas a la semana (cuando no una) y en las últimas de la jornada, tediosas y pesadas, lo que expresa el poco interés que tienen las instituciones educativas por replantear el curso y dotarlo de sentido.

El curso no vincula los aprendizajes a la vida cotidiana, ni al desarrollo de habilidades y actitudes. A decir de los y las estudiantes es (o era) un curso “papaya” que no merece mucho esfuerzo para ser aprobado, basta con memorizar algunos datos o “palabrear” en el examen.

Frente a esta situación, cómo admirarnos de la apatía que nos inmoviliza si nunca se nos estimuló y orientó a la participación activa y a la organización, cómo exigir o querer que se construya aquello que no se vive o no se permite hacer durante los 12 años de escuela.

¿Cuáles han sido los objetivos y el origen del curso de educación cívica?
¿Cuál consideras que es el problema mayor de este enfoque?



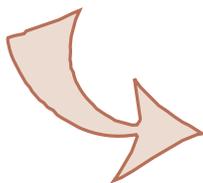
Nuevos retos, nuevas pistas

A pesar de lo descrito líneas arriba, en los últimos años se nota una clara preocupación, tanto a nivel de docentes como de distintos organismos e instituciones¹², por otorgar mayores significados al curso de educación cívica o por integrar aprendizajes de esta línea en el área de Ciencias sociales. Esto se debe probablemente a una realidad cada vez más apremiante caracterizada por las distintas formas de violencia, el autoritarismo institucionalizado, la poca participación en los asuntos públicos, la crisis de las organizaciones sociales y políticas, las formas cada vez más delegativas y tecnocráticas de poder, etc.

Hoy somos conscientes que uno de nuestros grandes retos como país es fortalecer y consolidar la democracia y la ciudadanía en el Perú. Esto se ha convertido en un asunto que nos involucra a todos:

“Si bien la democracia y la ciudadanía no son sinónimos, el fortalecimiento de la primera como régimen político requiere de la existencia de ciudadanos que, para hacer posible su bienestar en el sentido más amplio de la palabra, constaten que es necesario intervenir de manera activa en el ámbito público, utilizando mecanismos y procedimientos que aseguren la convivencia social, el respeto a las diferencias, etc.”¹³

Entonces, si uno de los propósitos es formar personas capaces de ejercer su ciudadanía de una manera plena, serán muchos los cambios a emprender en las aulas. En esa línea una nueva mirada del área o del curso implica poner mayor énfasis en la persona que aprende, en sus experiencias cotidianas, en sus “maneras aprendidas”, en sus percepciones de las cosas y del mundo, en sus estilos de interacción entre otros aspectos.



A partir de esta mirada, debemos ayudar a cada estudiante a tomar plena conciencia de su condición de personas y a reconocer sus derechos y responsabilidades. Debemos fortalecer el convencimiento de lo importante y necesario de su participación no sólo en el ámbito familiar o de grupo de amigos, sino también en la esfera pública; valorar la organización como la mejor manera de buscar el bien común; desarrollar actitudes vinculadas a la solidaridad, la honestidad y el compromiso; experimentar la libertad con responsabilidad; y educar en la necesidad de la tolerancia para que la vida en comunidad sea posible.

¹² Ceapaz, IPEDHEP, Ministerio de Educación, Tarea, Transparencia, entre otras.

¹³ Romero, Fernando. *Participando nos entrenamos en la democracia*. En Espino, Gonzalo (comp.) **Educación y ciudadanía: propuestas y experiencias**. Lima: Tarea, 1997.

Los nuevos enfoques desarrollados por algunas instituciones y organismos (estatales y privados) plantean que los aprendizajes de esta área deben estar vinculados a:

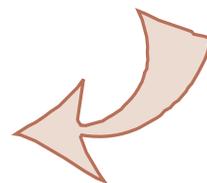
- ◆ El desarrollo de habilidades y actitudes que permitan sentar las bases de una mejor convivencia entre los seres humanos. Esta debe basarse en el respeto irrestricto de la vida humana y en la tolerancia por las personas y por las diversas culturas.
- ◆ Propiciar actitudes y valores democráticos que favorezcan no solo el fortalecimiento de la democracia como sistema político, sino sobre todo, como cultura, como forma de vida.
- ◆ La formación de ciudadanas y ciudadanos plenos.

¿Cuáles deberían ser entonces los propósitos de la puesta en práctica de una educación ciudadana en nuestras aulas? Debemos buscar convertir a nuestros estudiantes en verdaderos ciudadanos y ciudadanas, fomentando el desarrollo de actitudes, habilidades e iniciativas que les permitan involucrarse de una manera activa –y según sus propias posibilidades y deseos– en el manejo de la cuestión pública, aquella que nos involucra y afecta a todos. De esta manera estaremos colaborando además con el fortalecimiento de una institucionalidad que haga factible y permanente esta intervención.

¿Qué debemos hacer para lograr lo anterior? Formar hombres y mujeres con autonomía, desarrollar en ellos tanto un sentimiento de pertenencia a una comunidad, como el reconocimiento de la igualdad entre sus miembros y de sus responsabilidades mutuas. Todo lo anterior debe tener como marco la existencia, el reconocimiento y la posibilidad de ejercer derechos civiles, políticos y sociales¹⁴.

Si bien todo lo que hemos sostenido debe desarrollarse a lo largo de todos los años y de todas las áreas (de allí que fomentemos el desarrollo del Eje de Conciencia Democrática y Ciudadana), la asignatura de educación cívica o el componente de Persona y Sociedad puede –y debe– ayudar a sistematizar estos aprendizajes.

¿Cuáles serían los propósitos fundamentales de la educación cívica o del componente de Persona y Sociedad?
¿Cuáles son los principales retos que tenemos con nuestros alumnos?



¿Cuáles son los requisitos para lograr convertir a nuestros/as alumnos/as en verdaderos/as ciudadanos/as?
Explica la relación entre estos aspectos y el desarrollo de la ciudadanía.

¹⁴ Estos y otros temas vinculados al desarrollo de la democracia y la ciudadanía son desarrollados con detenimiento en el fascículo *La educación ciudadana en el área de comunicación. Propuesta para la educación secundaria*, de este mismo módulo.

De las nuevas orientaciones, ¿cuáles te parecen más sencillas de aplicar? ¿Cuáles te parecen más difíciles? ¿Por qué?

Como apoyo a lo anterior he aquí los contenidos que Renata Teodori¹⁵ plantea para el curso de educación cívica o del componente de Persona y Sociedad:

- ◆ Comprensión reflexiva del significado de ciertas nociones fundamentales como **dignidad, libertad, igualdad, democracia, ciudadanía, justicia, solidaridad, responsabilidad y otros**.
- ◆ Análisis y reconocimiento de las implicancias de los **derechos humanos**, particularmente de los derechos de la mujer y de los derechos de los educandos, así como de sus obligaciones y responsabilidades.
- ◆ Reconocimiento y uso de **instrumentos jurídicos y herramientas legales** para defenderse en caso de abuso y atropello o para el ejercicio de los derechos y obligaciones, como por ejemplo, los relacionados con la protección y seguridad personal, el trabajo, el sufragio, la participación en la vida del país, las normas de vida institucional.

Pero no olvidemos que no solo se trata de fomentar el desarrollo de aprendizajes vinculados a contenidos conceptuales, sino sobre todo el desarrollo de actitudes, valores y habilidades de convivencia social, de identidad, de ciudadanía, de participación, toma de decisiones, resolución de problemas, de veracidad, de respeto a sí mismo y a los demás, de tolerancia, de compromisos y obligaciones hacia la propia vida, la familia, la comunidad y otros.

Para terminar queremos mencionar algunos planteamientos¹⁶ acerca de la metodología a utilizar:

- ◆ Los y las docentes debemos vivir cotidianamente según los principios de ciudadanía y democracia.
- ◆ Al no existir un método único debemos seleccionar, crear o reconceptualizar la metodología que consideremos más adecuada para los aprendizajes que queremos fomentar en la unidad didáctica.
- ◆ Debemos planificar nuestras actividades de aprendizaje partiendo de las experiencias y vivencias reales, de los hechos de la vida cotidiana de nuestros alumnos y alumnas. Esto ayudará a que ellos integren en su vida diaria, los valores, las actitudes y habilidades necesarias.
- ◆ Debemos reconocer la importancia de las experiencias e intereses particulares, de las necesidades y aspiraciones de las personas y del grupo con el cual trabajamos. Es importante tomar en cuenta que los aspectos más motivadores y problematizadores provienen

Elabora un ejemplo que permita desarrollar el tercer planteamiento sobre la metodología a usar.

¹⁵ Teodori, Renata. *Métodos y técnicas de la enseñanza de la educación cívica*. En: Transparencia, **Democracia, Ciudadanía y educación cívica en la escuela peruana**.

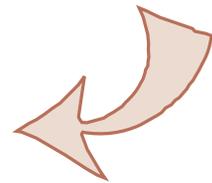
¹⁶ Teodori, Idem.

de las situaciones concretas, de los casos que recrean las vivencias propias o de los hechos y noticias de la comunidad nacional o internacional.

- ◆ Debemos promover la participación, la comunicación horizontal, la igualdad y el ejercicio constante y cotidiano de los valores y actitudes coherentes.
- ◆ Debemos fomentar el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico y de habilidades comunicativas, entre las que sobresale la argumentación¹⁷.

Entre los medios y las técnicas que se recomienda utilizar en los procesos de aprendizaje democráticos y participativos, podemos mencionar los siguientes:

Debates, diálogos clarificadores, forums, dilemas, tribunales, entrevistas, mesas redondas, lluvia de ideas, paneles, seminarios, lecturas, elaboración consensuada de normas, comentarios de películas, noticias, estudio de casos, trabajo cooperativo, simulaciones, juego de roles, visitas.



¹⁷ El tema de la argumentación y el desarrollo de otras habilidades comunicativas (vinculadas estrechamente al tema de la participación ciudadana) está desarrollado en el fascículo **La educación ciudadana en el área de comunicación**, de este mismo módulo.

3

Recursos metodológicos



Expreso mi punto de vista

1. Piensa en las estrategias que empleas con más frecuencia en la enseñanza de las ciencias sociales, escribe en un cuadro las que uses con más frecuencia y los efectos que producen en los chicos y las chicas.
2. Contesta las siguientes preguntas:
 - ¿Son diversos los recursos que empleas? ¿Propician el desarrollo de diversas habilidades?
 - ¿Tus recursos metodológicos estimulan la investigación, el interaprendizaje y la confrontación de ideas?
 - Diversificar y enriquecer nuestros recursos metodológicos, ¿depende únicamente de la disponibilidad de fondos?

Te presentamos algunos recursos¹⁹ que creemos enriquecen tanto el aprendizaje como la enseñanza del área. Te invitamos a experimentarlos en tu práctica docente, a enriquecerlos y modificarlos desde tu experiencia cotidiana y particular.

El verdadero aprendizaje colaborativo requiere que nuestros estudiantes, no sólo trabajen en grupos, sino que cooperen en el logro de una meta que no se pueda alcanzar fácilmente en forma individual.

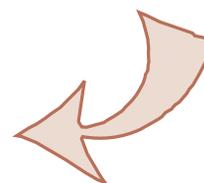
Sin embargo, las actividades de aprendizaje deben planificarse de tal manera que permitan primero trabajar de manera individual (a partir de esquemas, mapas conceptuales o mentales, etc.) o realizar reflexiones individuales. Luego de ese primer momento se debe propiciar el trabajo colectivo y cooperativo, que sirve para dinamizar el trabajo, facilita que todos/as trabajen, participen y expongan (pues pueden hablar o argumentar su posición al interior de sus grupos). Permite, además, complementar o tomar en cuenta otras perspectivas y formas de aprender.

Características

Algunos investigadores afirman que el aprendizaje, en sí, tiene como un aspecto esencial el ser colaborativo y cooperativo; consideran a la interacción social como un elemento fundamental para el aprendizaje.

Esta interacción entre estudiantes tiene las siguientes características relevantes:

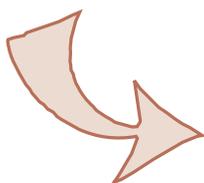
- ◆ El contraste entre puntos de vista divergentes a propósito de una tarea, un contenido o una resolución conjunta.
- ◆ La explicitación del propio punto de vista.
- ◆ La coordinación de roles, el control mutuo del trabajo y el ofrecimiento y recepción mutuos de ayuda.



¹⁸ Para profundizar en el tema del aprendizaje cooperativo te recomendamos revisar el libro de Paul Roeders, **Aprendiendo juntos. Un diseño del aprendizaje activo**.

¹⁹ En el fascículo **La educación ciudadana en el área de comunicación. Propuesta para la educación secundaria**, de este mismo módulo, se desarrollan recursos como el debate. Sería muy importante que también te dieras un tiempo para revisar los puntos allí desarrollados.

Al plantear actividades grupales no debemos olvidar las siguientes características del aprendizaje colaborativo, citadas por Jorge Capella:



- ◆ **Responsabilidad individual:** todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo.
- ◆ **Interdependencia positiva:** los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común (en esa línea, la técnica del “rompecabezas” resulta muy efectiva para la realización de trabajos grupales).
- ◆ **Habilidades de colaboración:** los miembros del grupo deben desarrollar las habilidades que permiten que el grupo funcione en forma efectiva. Algunas importantes son: trabajar en equipo, liderar y solucionar conflictos.
- ◆ **Interacción promotora:** los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje.
- ◆ **Proceso del grupo:** el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

Ventajas

El poner en práctica este recurso nos permitirá desarrollar tanto habilidades cognitivas como habilidades sociales.

Las habilidades cognitivas están relacionadas a:

- ◆ una mayor cantidad de información retenida,
- ◆ niveles más altos de raciocinio,
- ◆ mayor capacidad de razonamiento crítico.

Las habilidades sociales están vinculadas a:

- ◆ un mayor apoyo mutuo entre alumnos y alumnas,
- ◆ la capacidad de colaborar efectivamente,
- ◆ una mayor comprensión y valoración de las personas,
- ◆ la tolerancia y el respeto,
- ◆ el desarrollo de habilidades comunicativas.

Tipos de trabajo cooperativo

Existen varios recursos metodológicos que desarrollan el aprendizaje cooperativo. Entre ellos sobresalen el tándem, el *rally* y el rompecabezas²⁰. En este material te alcanzamos algunas características de este último.

El rompecabezas

1. Descripción

Tiene una estructura de dependencia mutua. Para ejecutar exitosamente una tarea, los alumnos se ven obligados a cooperar porque cada uno tiene solamente una parte de la información. Combina la cooperación con la enseñanza mutua.

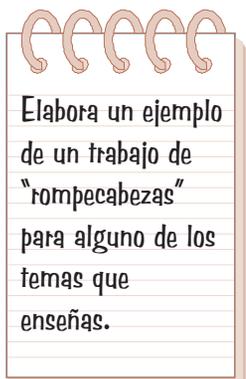
2. Formación de grupos

Se forman dos tipos de grupo: grupo de rompecabezas y grupo de aprendizaje

- ◆ Grupo de rompecabezas: entre tres y seis miembros.
- ◆ Grupo de aprendizaje: el número de personas que lo integran está definido por el número de grupos de rompecabezas.
- ◆ Se recomienda que la composición de los grupos sea heterogénea, tanto en razón de sexo, etnicidad y rendimiento.

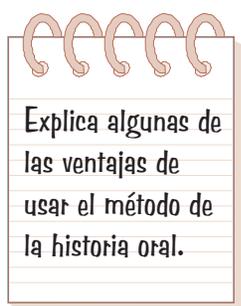
3. Método de trabajo

- ◆ Se reúne a los “grupos de rompecabezas” y se les entrega la tarea o producto que realizarán al final.
- ◆ La materia a tratar se divide en varias tareas o temas parciales (la cantidad de tareas debe ser igual al número de miembros dentro de un grupo de rompecabezas). Cada alumno realiza una tarea individual (esquema, mapa mental, etc.) sobre su tema.
- ◆ Los alumnos que tienen la misma tarea parcial se reúnen como grupo de aprendizaje. Mediante preguntas (o algún producto) acerca del tema, los alumnos se ayudan a estudiar el contenido y se preparan para transferir los puntos más importantes a su propio grupo de rompecabezas.
- ◆ Los alumnos regresan a sus grupos de rompecabezas. Cada integrante presenta su tarea a los demás, cerciorándose que los compañeros entiendan lo presentado.
- ◆ Toda la información sobre los temas parciales debe ser integrada a partir de nuevas preguntas o un producto total (lo que se indicó al inicio)
- ◆ Finalmente cada alumno hace por separado un informe o una prueba sobre la totalidad de la materia tratada.
- ◆ Los resultados de cada grupo deberán publicarse.



²⁰ Roeders, Paul. *Op. cit.*

Usar el método de la historia oral en nuestras aulas es una de las formas de acercarnos a otra perspectiva de la historia: la reconstrucción de la vida misma, de la vida de las colectividades en su quehacer cotidiano, y por lo tanto ingresar al ámbito de lo subjetivo, de los sentires. **A través de este método los alumnos y las alumnas se entrenan en buscar la información en los propios protagonistas, quienes sobre la base de entrevistas recuerdan el pasado y establecen un diálogo con quien los entrevista, de modo que se reconstruye la historia,** no sólo sobre la base de una descripción y explicación de los hechos sino también, en función de las valoraciones, los afectos, las anécdotas de los propios actores. Con la historia oral²¹ podemos reconstruir la historia de lo cotidiano, la historia de la gente común y, en general, de los aspectos que no quedan registrados en los documentos escritos. De esa manera logramos acercarnos a temas que de otra manera perderíamos irremediablemente.



Carmen Checa²² sostiene que los proyectos de historia oral no solo apoyan el desarrollo de una mayor comprensión histórica, sino también el desarrollo de habilidades como formular preguntas, entrevistar, tomar apuntes, buscar materiales complementarios, etc.

Pasos

- 1. Elegimos el tema.** Este puede ser propuesto por las y los estudiantes con relación al proyecto o unidad de aprendizaje que se esté desarrollando en el área. Asimismo, puede ser propuesto por el o la docente. Los temas pueden variar enormemente: puede ser alguno vinculado a nuestra historia como país o como región en los últimos 100 años (migraciones del campo a la ciudad, partidos políticos, conflicto con el Ecuador). También se puede hacer un paralelo de las historias familiares y la historia nacional. Igualmente puede ser alguno que sirva para comprobar una hipótesis: **“el objetivo es que los alumnos utilicen la historia oral para comprobar en el ámbito familiar o local los efectos de acontecimientos históricos importantes en la vida nacional”**²³.

²¹ Para profundizar en el trabajo de la historia oral puedes revisar: TRONCOSO, Rosa. *Los proyectos de historia oral escolar*. En: **Perú Siglo XX. Guía para el profesor**. Bachillerato Peruano.

²² Castillo, Johanna; Yolanda Rojo y Carmen Checa. **Formación ciudadana y aprendizaje de nuestra historia. Guía metodológica**, p.16.

²³ Troncoso, Rosa. *Op. cit.*

- 2.** Una vez elegido el tema **se debe hacer una primera investigación.** Las y los estudiantes deberán elaborar guías cronológicas (se pueden ayudar con líneas de tiempo) y guías temáticas sobre el acontecimiento o proceso a investigar. Por ejemplo, si el tema es el de regreso a gobiernos democráticos en el país luego del Gobierno Militar de las Fuerzas Armadas (1968-1980), será conveniente que conozcan algunos datos sobre situación social y económica del país en ese momento, las luchas sociales y políticas por la democracia, entre otros aspectos.
- 3.** **Debe ubicarse a los posibles informantes:** familiares, amigos, vecinos o gente desconocida. “Una de las características del testimonio a registrar es la fiabilidad; por lo tanto, debemos ser muy exigentes al momento de seleccionar a las personas”. También es importante que entrevistemos a varias personas sobre el mismo tema y que cotejemos la información con otras fuentes.
- 4.** **Preparar el equipo de grabación.** Si bien es posible que durante la entrevista se tomen apuntes, sería mejor que esta se grabe e incluso se filme. Es importante que los equipos se prueben y que se hagan ejercicios en la clase entre los mismos estudiantes. Al iniciarse la entrevista debe pedirse permiso al entrevistado o la entrevistada para registrar su testimonio y para usarlo posteriormente.
- 5.** **Realización de la entrevista.** Dos aspectos son importantes en la entrevista: a) estar familiarizados con el tema (recuerda las guías cronológicas y temáticas); b) establecer un clima de confianza (explicar nuestro proyecto al entrevistado, por ejemplo). Ahora bien, en algunos casos es muy fácil que el entrevistado recuerde; pero en otros será necesario que se usen fotos, recortes de periódicos, poemas de la época, canciones, etc., para lograr que el entrevistado regrese al pasado.
- 6.** **Elaborar guías de registro.** Nos referimos a dos registros: una guía donde se consignen los datos biográficos mínimos del entrevistado y una segunda guía de registro del audio, en la que se indique el nombre del entrevistado, el día y lugar de la entrevista, el número de casetes.
- 7.** **La elaboración de los resultados.** Nos referimos a la transcripción del material (incluir preguntas, respuestas, señalar los silencios, las risas, los llantos, etc.) y a la presentación final: artículos, videos editados, exposiciones fotográficas, etc. Puede ser también un anexo de una investigación.

Recomendaciones

- 1.** ■ Nuestros alumnos y alumnas deben ser muy respetuosos con las personas entrevistadas y estar preparados para cualquier eventualidad, pues los entrevistados no solo pueden revivir alegrías sino también situaciones dolorosas. Ellos deben crear un clima de empatía y confianza.
- 2.** ■ Si la investigación es amplia, es mejor que se formen grupos para así poder organizar y dividir el trabajo: buscar informantes, elaborar las guías cronológicas, las guías temáticas y las posibles preguntas (habilidad escasamente estimulada en la escuela donde se acostumbra a exigir respuestas más que preguntas de los alumnos y alumnas), realizar las entrevistas, las guías de registro, las transcripciones y la presentación final.
- 3.** ■ La investigación será individual cuando se trate de la reconstrucción de la historia personal y/o familiar de los y las estudiantes.

Ventajas

- 1.** ■ Permite que los estudiantes tengan un enfoque activo de la historia al participar en una “investigación viva”. Ellos se reconocerán investigadores de su propia historia: ellos y ellas hilarán las hebras de la historia y, producto de sus investigaciones, la reconstruirán.
- 2.** ■ Permite establecer nexos entre el salón de clase, los textos escolares (y otras fuentes) y el testimonio de los protagonistas o testigos de los hechos. Vincula al salón de clase con el entorno.
- 3.** ■ Permite el desarrollo de la habilidad para elaborar preguntas. En este sentido es importante que preparemos a las y los estudiantes para que sepan qué información o aspecto de la realidad abordamos con el qué, quiénes, cuál, cómo, dónde, cuánto, para qué, por qué, cuándo, con qué.
- 4.** ■ Ofrece la oportunidad de desarrollar y ejercitar habilidades comunicativas: durante la entrevista deberán tomar apuntes (cuando no se puede tener una grabadora), durante la transcripción tendrán que poner mucha atención al uso de signos de puntuación y durante la edición deberán escoger qué omitir y qué dejar.

Señala tres posibles temas en los que tus estudiantes podrían utilizar el método de la historia oral.

5. Permite desarrollar habilidades sociales muy importantes para el fomento de una convivencia democrática, tales como el respeto de puntos de vista diversos, el respeto y valoración de personas iguales pero también diferentes y con diversas experiencias a las suyas.
6. Apoya el desarrollo de autoestima y seguridad personales pues los y las estudiantes se sienten y se saben actores de la investigación y reconstrucción históricas.
7. Se promueven actitudes tales como la responsabilidad y la búsqueda de las distintas perspectivas o sentimientos.
8. Además, al reconstruir historias familiares los alumnos se sentirán protagonistas de la historia, se sentirán parte de un mismo proceso histórico, se afirmará su sentimiento de pertenencia.

Las observaciones

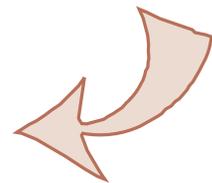
Para el área de ciencias sociales una de las habilidades más importantes es la observación, en el sentido no sólo de decodificar y describir sino también en el de otorgar significado y sentido a aquello que se observa.

Generalmente las estrategias de observación se han empleado en el curso de geografía, ya sea para describir un paisaje o para decodificar distintos aspectos de un mapa: por ejemplo, los símbolos que se emplean para señalar existencia de carreteras, vías de tren, diferentes recursos, etc., en un determinado territorio.

Sin embargo, sabemos que la observación es un recurso pertinente para la historia (al observar un huaco o una pintura buscando qué nos quiere decir) o para educación cívica (por ejemplo, podemos observar, en función de una serie criterios, el ambiente electoral al interior o en el exterior de un centro de votación).

Vamos a centrarnos en las observaciones y los trabajos de campo vinculados a los contenidos y destrezas geográficas. Estamos de acuerdo con los investigadores que plantean que debemos dar una nueva orientación a los trabajos de campo, pues no se trata de salir por salir o de observar sin ver nada.

“el trabajo de campo sólo tiene sentido si sirve para comprobar o refutar una hipótesis formulada previamente, que guía toda la investigación...”

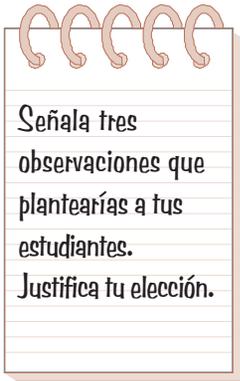


La salida fuera del aula supone una oportunidad para pensar el espacio con ayuda de los sentidos y es, según muchos investigadores, imprescindible en todos los ciclos educativos. Por trabajo de campo puede entenderse desde una salida al entorno inmediato de la escuela o la localidad, hasta visitas a lugares más alejados. Para realizarlas debemos tomar en cuenta dos aspectos muy importantes:

- ◆ Delimitar previamente el objetivo de la salida. Nos parece sumamente interesante el enfoque de solución de problemas o de comprobación de hipótesis.
- ◆ Evitar un excesivo trabajo de recolección de datos o el llenado de largos cuestionarios que en vez de facilitar el trabajo pueden hacerlo muy engorroso.

Ya hemos mencionado en los capítulos anteriores que es muy importante lograr que nuestros alumnos y alumnas se visualicen como “principales actores y transformadores de su medio”. Debemos, en esa perspectiva, **rescatar las formas cotidianas de hacer geografía tales como el recorrido de nuestras casas a la escuela o nuestra participación en los flujos de tránsito.**

A continuación te acercamos una hoja de observación²⁴ que puede ser muy útil para el fin antes mencionado y para muchos otros que quizá tú descubras al revisarla. Si te decides a utilizarla (es bastante útil para Primero de Secundaria), es importante que la revises toda y que escojas aquellos puntos que consideres interesantes para el trabajo que estés realizando en ese momento.



Hoja de ruta: VIAJE EN COMBI

Fecha

Localidad

Datos de quien observa:

Nombre

Lugar de subida

Hora de inicio

Lugar de bajada

Hora fin

Datos sobre la combi:

a. Personajes estables:

b. Organización laboral:

c. Uso y disposición del espacio interno:

d. Imaginario (imágenes, stickers, cuadros, refranes, etc.):

e. Jerga propia (vocabulario):

f. Otros:

²⁴ Material elaborado en la CONFER (Conferencia de Religiosos del Perú), adaptado por María Angélica Pease. Además en el libro de Nicole Bernex (**Nosotros y los Andes**) hay una hoja de planeación de salidas largas y de observaciones.

Puntos a observar	Combi 1	Combi 2	Combi 3	Combi 4
1. Pasajeros: <ul style="list-style-type: none"> • Cantidad • Ocupaciones • Sexo • Edad • Raza • Otros... 				
2. Conversaciones: <ul style="list-style-type: none"> • Temas • Tonos • Duración • Otros... 				
3. Música: <ul style="list-style-type: none"> • Estación de radio • Género musical • Volumen • Reacción de los pasajeros/as 				
4. Tráfico: <ul style="list-style-type: none"> • Lugares de embotellamiento • Policía • Otros ... 				
Otras observaciones de interés (acciones de conservación de la limpieza pública, etc.)				

Discusión de dilemas morales

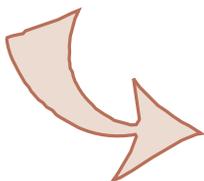
Como ya dijimos en el capítulo anterior existen muchos recursos metodológicos para trabajar temas vinculados a educación cívica, sobre todo si nuestra finalidad es desarrollar en nuestros alumnos y alumnas una ciudadanía plena y una apuesta por la vigencia de un sistema democrático. Debido a los momentos que estamos viviendo en los últimos meses, hemos decidido presentarte en este fascículo uno de ellos: la discusión de dilemas morales²⁵.

¿En qué consiste?

Es un método de educación moral derivado de los trabajos de Kohlberg sobre el desarrollo del juicio. Su objetivo consiste en potenciarlo. **Se trata de relatar unas historias breves que presentan un conflicto de valores de compleja solución.**

Es el método más ampliamente utilizado para estimular el desarrollo del razonamiento moral, pues busca que nuestros alumnos y alumnas adquieran criterios de juicio moral.

Los dilemas morales son aquellas actuaciones en las que los valores entran en conflicto. Es decir, donde pueden surgir estimaciones de unos valores frente a otros en la elección de alternativas que pueda realizarse.



Por lo tanto, se trata de situaciones que no ofrecen una solución única, ni totalmente clara, lo que obliga a las y los estudiantes a reflexionar, debatir y justificar con argumentos la alternativa que consideran más justa.

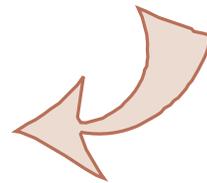
Se parte de un conflicto (cognitivo) de deberes y hay que buscarle la solución mediante el diálogo, cuidando de situarse en el punto de vista de otras personas. Todo proceso de búsqueda de nuevas soluciones provoca la consolidación de unas formas de juicio cada vez más desarrolladas.

Las situaciones conflictivas se plantean de forma abierta, con el fin de que la respuesta no esté determinada y el alumno pueda reflexionar antes de emitir su juicio.

²⁵ Este recurso y otros están desarrollados en: Teodori, Renata; *Métodos y técnicas de la enseñanza de educación cívica*. En: Transparencia; **Democracia, Ciudadanía y educación cívica en la escuela peruana**.

Los dilemas pueden basarse en hechos reales o hipotéticos, en forma escrita o por medios audiovisuales. A la hora de seleccionar un dilema se debe tener en cuenta que:

1. Sean sencillos, de fácil comprensión y relacionados con el medio social en el que se desenvuelven los alumnos.
2. Se adapten al desarrollo cognitivo-moral del grupo.
3. Debe exponérselos de forma abierta para que no presenten una respuesta unívoca y favorezcan la reflexión.
4. Los alumnos y alumnas deben sentirse implicados en la situación o ésta debe ser cercana al grupo. Es decir, que interese, que no los deje indiferentes y logre mover en los alumnos y alumnas nuevas razones morales.



Metodología. ¿Cómo aplicarlo?

De los trabajos de Kohlberg y Berkowitz se desprende que debería seguirse los pasos que se indican a continuación:

1. Presentación del dilema

- ◆ Explicación del dilema y aclaración de términos.
- ◆ Señalar con precisión cuáles son los valores en conflicto. Asegurarse de que todos los alumnos y alumnas identifican el problema a debatir.
- ◆ Aclarar que los valores en conflicto representan dos modos de conducta moralmente correcta.

2. Toma de posición respecto al dilema

- ◆ Establecer la posición individual sobre el dilema moral propuesto. Cada alumno reflexiona sobre el dilema y selecciona una alternativa. La decisión adoptada y las razones de la misma se expresan por escrito.
- ◆ Establecer la posición del grupo-clase sobre el dilema moral.
- ◆ Establecer las razones que fundamentan la posición individual y de grupo.

3. Argumentos que fundamentan una opción en el dilema moral

Una posible estrategia podría ser la siguiente:

- ◆ Como el dilema moral presenta dos opciones de conducta, se pueden hacer grupos de 4 a 8 alumnos: los que optan por la conducta A y los que optan por la conducta B.
- ◆ Discusión dentro de cada grupo para establecer los argumentos más importantes que justifican, desde la razón, la conducta elegi-

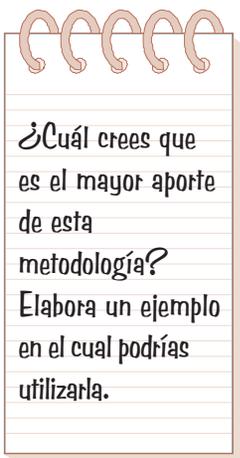
da. Conviene animarles a pensar y hablar, pero sin forzarlos nunca porque desde este planteamiento teórico el diálogo interior con uno mismo ya favorece el desarrollo.

- ◆ Debate entre grupos según los argumentos aportados en defensa de las respectivas conductas elegidas.
- ◆ Tomar en cuenta la postura y la perspectiva del otro para favorecer de este modo el respeto y la aceptación.

4. Adaptación de una razón para una conducta.

- ◆ Asumir los argumentos aportados por los grupos.
- ◆ Fundamentar la conducta elegida en sus argumentos.
- ◆ Conviene valorar si la postura inicial ha sufrido alguna modificación, resumir las posturas, soluciones y argumentos planteados, analizar las consecuencias de cada elección, realizar transferencias a la vida real, exponer situaciones similares a las del dilema.

Aportes de esta metodología

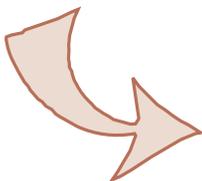


Conviene resaltar que la discusión de dilemas morales amplía el horizonte y da capacidad de razonamiento a las y los estudiantes. Se cuestionan a sí mismos al preguntarse cómo resolverían el dilema y cómo justificarían sus preferencias, e identifican las consecuencias de su elección.

Durante la discusión el facilitador del grupo anima a las y los estudiantes a comentar y valorar los razonamientos de cada uno. Será muy pertinente que él o ella ponga de relieve la propuesta que anime a los alumnos a ampliar sus perspectivas e incluir en ellas a los demás. Esto les ayudará a dialogar y pensar.

Lo más importante es atender al razonamiento que aportan más que a la elección realizada, puesto que el razonamiento revelará la madurez del desarrollo moral.

El educador debe favorecer los procesos de diálogo y reflexión y, en la medida de lo posible, ofrecer argumentos del estadio inmediato superior al que se encuentran los alumnos con el objetivo de estimular y favorecer el desarrollo del juicio moral.



La discusión de dilemas morales, en cuanto técnica para crear conflicto cognitivo, generar la reflexión y la crítica de las normas y comportamientos morales en la sociedad, se ha mostrado como una estrategia eficaz en el desarrollo del juicio moral.

4

La educación ciudadana en el área



Expreso mi punto de vista

1. ¿De qué manera concibes la formación y participación ciudadana de los adolescentes desde la escuela?
2. ¿Qué hacemos, como docentes de ciencias sociales, para estimular o inhibir la participación ciudadana de las y los estudiantes?
3. ¿Cuándo y en qué espacios pueden las chicas y los chicos ejercer su ciudadanía?
4. En tus clases, ¿apoyas el desarrollo de una cultura democrática? ¿Cómo?

Al igual que con la mayoría de conceptos, existen diversas maneras de definir, comprender y vivir la ciudadanía. Maneras que han sido aprendidas social e históricamente dando lugar a diferentes visiones y experiencias.

A nosotros, nos interesa ubicarnos en la idea de una ciudadanía democrática.

Reconocemos que existen diferentes expresiones locales de una ciudadanía democrática que adquiere características diversas entre países y regiones del mundo, pero que se define por el ejercicio de participación política en el espacio público y el respeto irrestricto de los derechos cívicos.

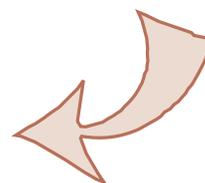


Y nos inscribimos en ella porque precisamente creemos que debe ser una referencia de la ciudadanía que es necesario construir en nuestra patria. Nos interesa la ciudadanía como ejercicio real.

La ciudadanía sin duda está asociada a la dimensión política de las personas. Es más: es la posibilidad que las personas tenemos para vivir esta dimensión. La política, por su parte, está ligada a una convivencia y a la organización común de un colectivo, a una forma de entender el bien común, y a una forma de entender la construcción del espacio público y el ejercicio del poder. En otras palabras, la política nos vincula como comunidad. De allí también que la ciudadanía sea entendida como un sentido de pertenencia a una comunidad política.

Si la ciudadanía es política por naturaleza, entonces se entiende como una participación que se deriva de nuestro reconocimiento como sujetos políticos.

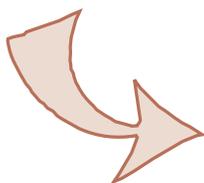
La ciudadanía implica ejercicio de derechos, pero también desarrollo de capacidades y responsabilidades. Capacidades para entender, dialogar con, disentir de, criticar a, desmontar y construir el poder desde el espacio público.



El poder se expresa en las distintas visiones de la realidad, en las formas de hacer las cosas, en las formas aceptadas de conocer, en las institucionalidades, en los mecanismos concretos de coerción y control, etc.

²⁶ Extraído del fascículo **Por una perspectiva de educación ciudadana. Enfoque general y curricular. Propuesta para la educación secundaria**, de este mismo módulo. Para profundizar en este tema recomendamos la lectura de dicho material.

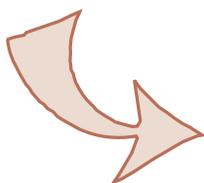
Pero, al mismo tiempo, la ciudadanía nos otorga un poder. Un poder que construimos, afirmamos y ampliamos cuando ejercemos nuestros derechos y nuestras responsabilidades. Nuestra palabra, nuestra intervención, nuestras acciones son expresiones de nuestros derechos, y también de nuestras responsabilidades. Pertenecer a un colectivo implica responsabilizarnos por él y actuar con él. Este ejercicio de derechos y responsabilidades alcanza su mejor expresión en el espacio público.



El espacio público es el espacio de diálogo, negociación y definición de aquellas cuestiones que afectan el bien común, aquello que nos compete a todos. Pueden ser problemas, necesidades, aspiraciones o proyectos. Nuestra intervención en el espacio público obedece a un esfuerzo por hacer prevalecer el interés público sobre los intereses particulares de grupos de poder.

Es en este escenario donde ejercemos plenamente nuestra ciudadanía. Aquí dirimimos nuestros puntos de vista comunes y las discrepancias, amparándonos en un ordenamiento jurídico que garantiza reglas de juego aceptadas por todos y todas, y que están establecidas constitucionalmente. Por ello es necesario que se nos informe, se nos consulte, se nos explique y se nos pida nuestra opinión.

Sin espacio público no hay ciudadanía. Sin diálogo y participación no hay ciudadanía. Sin disenso y respeto a las diferencias no hay ciudadanía. Sin información veraz y un Estado de derecho no hay ciudadanía democrática. Nuestra visión de ciudadanía es pues una ciudadanía activa, crítica y comprometida.



En este eje de educación ciudadana reconocemos tres propósitos fundamentales:

- 1. Desarrollar aprendizajes que habiliten a cada estudiante para asumir y ejercer su condición de ciudadana o ciudadano democrático**, solidario y responsable desde un conocimiento crítico de la realidad y un sentido de compromiso con su entorno social y natural.
- 2. Aportar a la transformación democrática de la escuela en una comunidad de agentes dinámicos** que construyen un espacio de acción y deliberación colectiva para llevar a cabo proyectos que contribuyan a su desarrollo y a la satisfacción de sus necesidades; que generen una institucionalidad que promueva y garantice las libertades y los derechos de sus integrantes y que desarrolle un sentido de pertenencia hacia un estilo y una organización de la vida en común basado en la confianza y la participación.

- 3. Crear una cultura democrática en la que se reconozcan, valoren y potencien la diversidad personal y social** y se enfrente toda forma de discriminación; que signifique el aliento al pluralismo y el pensamiento abierto; la promoción de relaciones de respeto; el auspicio de la autonomía y la crítica; el fomento de la vivencia de valores de libertad, igualdad y justicia; y la práctica de la resolución dialogada de los conflictos.

En relación al alumnado, al implementar el eje de educación ciudadana buscamos que se desarrollen tres aprendizajes:

- ◆ Delibera críticamente sobre asuntos públicos.
- ◆ Participa democráticamente.
- ◆ Interactúa con equidad.

Estos aprendizajes o competencias expresan con claridad dos ideas fundamentales. En primer lugar, que el aprendizaje de la ciudadanía tiene como base y direccionalidad la necesidad de construir un sentido de pertenencia hacia la comunidad política de la que se es parte. Sentido de pertenencia que no tiene que ver con espíritu patriótico en abstracto sino con un sentido de responsabilidad e identificación con los asuntos públicos del país. Asuntos públicos que pueden ser problemas, necesidades, sueños o aspiraciones; pero que comprometen los intereses de todas las personas.

En segundo lugar, los aprendizajes definidos expresan una comprensión de la **educación ciudadana como formación para la intervención activa en el espacio público**, es decir, como educación política. Aunque la palabra “política” genera mucho rechazo en el ambiente educativo por una tergiversación de la misma, no tiene sentido negarla porque implica un compromiso con la sociedad. Además sería una contradicción insalvable porque, precisamente, la ciudadanía pone de relieve la condición política y la ciudadanía se expresa en el ámbito político.

¿En qué sentido nuestra área de ciencias sociales o nuestros cursos de historia, geografía y educación cívica pueden fomentar el desarrollo de la democracia en nuestro país y de una ciudadanía plena en nuestros alumnos y alumnas?

Un primer paso es construir un clima emocional afectivo y de confianza en nuestras aulas. Este debe ir acompañado de la valoración de las características personales y el respeto de los derechos de todos y todas. Debe tener como base el sentirse y sentir al otro/a como igual y como parte importante del mismo colectivo.

Esto implica, de nuestra parte, el mirar y reflexionar constantemente sobre nuestra práctica. Debemos reconocer los errores propios en cualquier proceso de aprendizaje y por lo tanto, plantear retos y cambios

posibles que nos permitan crecer como personas y construir una convivencia en equidad²⁷.

¿Hacia dónde se orienta la perspectiva de una educación ciudadana en el área?

Ahora bien, debido a los contenidos que desarrollan, las ciencias sociales forman una de las áreas privilegiadas para trabajar una perspectiva ciudadana. Sin embargo, es importante reconceptualizar el sentido del área con relación a la formación de ciudadanos y ciudadanas. Esto plantea la necesidad de incorporar los problemas públicos al aula (es importante que revise la estrategia cuatro). Esto conduce a reflexionar y posteriormente actuar desde nuestra condición de persona, sujeto de derechos y responsabilidades, no en el futuro del que siempre hablamos a nuestros estudiantes y que tanto los tensa, sino en el hoy, en el ahora y en su realidad concreta, pues desde su condición de adolescentes es valiosa su participación en la vida pública.

Educación cívica: componente de *persona y sociedad*

Las características y tendencias de esta asignatura, o del componente de Persona y Sociedad, se han desarrollado en los capítulos anteriores. Allí afirmamos que este curso o componente debería tener como propósito fundamental el proporcionar a nuestros alumnos y alumnas las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales que promuevan el desarrollo de una democracia y una ciudadanía plena y el fortalecimiento de una convivencia saludable y armónica.

Desarrollar una perspectiva de Educación Ciudadana es responsabilidad de todas las áreas o cursos. Sin embargo, este curso o componente puede aportar a sistematizar y reflexionar acerca de los temas, habilidades y actitudes que desarrollamos en todos los cursos.

Particularmente, queremos recordar que aporta a la construcción de la democracia y al fortalecimiento de la ciudadanía en los siguientes aspectos:

- ◆ Pretende que los **alumnos y alumnas reflexionen y practiquen valores** –como la tolerancia, la solidaridad, el respeto al otro y a las diferencias, etc.– y normas sociales de convivencia.
- ◆ **Promueve el respeto a los Derechos Humanos**, a la dignidad física y mental de hombres y mujeres y su desarrollo integral, así como el fortalecimiento de su autoestima.
- ◆ Busca **promover la equidad** en las relaciones étnicas, culturales y sociales, así como en las de género.
- ◆ Plantea que **los y las adolescentes se ejerciten en el uso y cumplimiento de sus derechos y responsabilidades** y se hagan cargo de las consecuencias de sus actos. Busca desarrollar la conciencia de

²⁷ Es importante revisar lo que plantea el fascículo general sobre la tercera estrategia: Construcción de relaciones interpersonales que promuevan una convivencia respetuosa.

individualidad que nos conduce al respeto y defensa de los propios derechos y los de los demás, puesto que no hay ciudadanas o ciudadanos sin individuos conscientes de serlo y con sus capacidades en desarrollo y ejercicio pleno.

- ◆ **Facilita el conocimiento del funcionamiento del Estado**, de tal manera que cada ciudadana y ciudadano sepa qué le compete hacer para ejercer sus derechos.
- ◆ Busca **promover que los y las educandos participen en diversos espacios** para que luego adopten un mayor compromiso con la construcción de nuestra democracia y de nuestro país, tanto con relación a la vida económica como a la política, social y cultural.

¿Qué cambios tendrías que hacer en tu práctica para que tu curso de educación cívica aporte a la educación ciudadana?

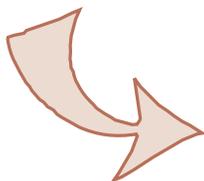
Geografía o componente de espacio y sociedad

Considerando lo que hemos afirmado acerca de la ciudadanía, **creemos que los nuevos enfoques de la geografía aportan a nuestra perspectiva al ubicar al ser humano como principal protagonista y transformador de su espacio a lo largo del tiempo**, y al buscar comprender las razones objetivas y subjetivas que lo motivan a hacerlo. Recordemos el énfasis que se da a la geografía humana y a la geografía de lo “chiquito”, de lo cotidiano, aquella de la que todos y todas somos responsables y conocemos porque la vivimos.

Dos nuevos enfoques pueden aportar a una perspectiva de educación ciudadana, en la medida en que resaltan la influencia de las relaciones de poder y de los sistemas económicos en la organización de nuestros espacios. Nos referimos a aquellos investigadores que plantean que en la organización del espacio hay que tener en cuenta la influencia de los sistemas económicos y de los modos de producción; y a aquellos que sostienen que en realidad la geografía busca “descubrir” y “desenmascarar” los intereses de una clase dominante, tanto políticos y económicos como militares; ya que es en función de ellos que la clase dominante organiza un espacio para controlarlo mejor.

La perspectiva desde la que concebimos el curso de geografía permite abordar con mucha facilidad dos asuntos públicos: la necesidad de alcanzar un desarrollo sostenible en nuestro país y el desarrollo de una conciencia ambiental. Uno de los propósitos de este curso o componente es lograr que los alumnos y alumnas tomen conciencia de la necesidad y la posibilidad de encontrar alternativas viables para mejorar la calidad de vida de la población (la de él mismo y la de los demás) a partir de planes de desarrollo sostenible. Entendemos por calidad de vida no sólo la satisfacción de las necesidades básicas y de bienes materiales, sino también el cubrir las necesidades espirituales, es decir, lograr un desarrollo humano integral.

Se busca promover la comprensión de las múltiples relaciones entre la población y su espacio. Asimismo, generar en las y los adolescentes una conciencia ambiental a partir de la cual las actividades de protección y aprovechamiento adecuado del medio ambiente son fundamentales para alcanzar un equilibrio entre la población y sus recursos.



Como puedes observar, si logramos poner en práctica estos propósitos del área o del curso estaremos trabajando nuestro propósito de fortalecer la democracia en su sentido más amplio y estaremos involucrando a nuestros alumnos en el acontecer de su país.

Historia

Antes que nada recordemos que actualmente se viene consolidando una corriente de revalorización de nuestra historia como una condición necesaria para que los peruanos encaremos de manera creativa y democrática nuestro presente y particularmente nuestro futuro. La historia debe ser entendida como un proceso dinámico en el que intervienen todos los sujetos sociales, debe llevar a que los adolescentes, desde las posibilidades que les da su desarrollo, se reconozcan como “hacedores de historia” y ciudadanos activos en su comunidad.

“Aprender historia en el Perú es, quizá, tanto o más importante que aprender agronomía, ingeniería, física, economía, geología, psicoanálisis, sociología o antropología. La razón es muy sencilla: necesitamos librarnos, casi con urgencia, de una pesada carga histórica y construir una memoria sana que nos permite repensar nuestro pasado, mirarnos a nosotros mismos sin complejos y enfrentarnos más conscientes y decididos a los retos que nos depara el futuro”. (BURGA, Manuel).

Los principales aspectos que permiten aportar a una perspectiva ciudadana son los siguientes:

1. ■ Un requisito básico para el desarrollo de nuestra ciudadanía es **sentirse parte de, perteneciente a**, apropiarse de lo público. Esta área permite estimular el desarrollo del sentimiento de pertenencia a grupos de referencia como la familia, la escuela, el barrio, alguna organización, el país y el género humano en general.

Nuestras clases de ciencias sociales, y particularmente de historia, se constituyen en espacios alternativos para los alumnos y alumnas: los contenidos mismos, los sujetos estudiados, la forma de reconstruir nuestra historia y comprenderla, permiten el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a nuestro país y a nuestra historia, así como la identificación con su presente y su destino. Recuerda lo que hemos planteado en los capítulos anteriores: el objeto

Explica dos aportes del aprendizaje de geografía o del componente de Espacio a la Educación Ciudadana.

de estudio de la historia son los seres humanos, no los objetos, ni las instituciones. Este enfoque permitirá que nuestros/as alumnos/as se identifiquen real y profundamente con su país y con su gente, pues más allá de los objetos y de los hechos hay personas como ellos, hombres y mujeres que, en muchos aspectos, supieron resolver exitosamente sus necesidades actuando sobre su entorno.

2. **Los nuevos enfoques promueven el autorreconocimiento de nuestros alumnos y alumnas como sujetos protagónicos de la historia, hacedoras y hacedores de su presente y de su futuro.** Es decir, promueven la conciencia de la responsabilidad consigo mismos y con los demás, con su vida y con los destinos de su colectivo.

Un curso de historia con el enfoque que estamos proponiendo ayuda a comprender que lo que somos hoy como peruanos y como país está íntimamente relacionado a lo que nuestros antecesores hicieron o dejaron de hacer.

Será prioritario rescatar las historias personales y familiares de los adolescentes para vincularlas a la de la comunidad, la región y finalmente, a la del país. Así, ellos descubrirán que la participación ciudadana comienza desde su compromiso con lo cotidiano, descubrirán que lo que hagan o dejen de hacer tiene implicancias históricas.

Esto contribuirá a que cada adolescente tome mayor conciencia y reflexione sobre si mismo. Lo que le permitirá, a su vez, desarrollar su capacidad de solución de problemas.

Asimismo, es indispensable establecer los vínculos entre historia personal, familiar, local, regional y nacional, pues permite mostrar la manera como la vida de cada uno está relacionada -no determinada- por lo que acontece en la sociedad.

Es a partir de ello –de la constatación de nuestra ubicación en sociedad– que podemos trabajar las nociones de derechos y responsabilidades, de tolerancia, de participación, etc. Todo lo anterior permitirá que nuestros alumnos se sientan parte de un mismo proceso histórico

3. **Estudiar nuestra historia desde nuevas preguntas facilita que nuestros estudiantes entiendan que la diversidad cultural de nuestro país es el resultado de un largo proceso histórico, que valoren esa riqueza cultural, que adopten actitudes de respeto y diálogo.**

En esa línea, en la medida en que aprendamos a respetar y rescatar cada historia e identidad regional, sus logros y aportes en el ámbito tecnológico y social, recuperar las historias regionales contribuirá a establecer mayor comunicación entre las diversas culturas presentes en el país.

También nos ayudará la incorporación de otros sujetos en la investigación, es decir, acercarnos a la diversidad de opciones y pers-

pectivas. El reconocimiento de la vida cotidiana, de las formas de relación e interacción, del ejercicio del poder de las mujeres y los hombres, de los grupos humanos en diferentes momentos y espacios, de la diversidad de género, raza, cultura, clase social, edad, ocupación, etc. (no te olvides lo que hemos afirmado acerca de la historia oral).

4. La comprensión del pasado y del presente (y no la memorización de datos, fechas, etc.) nos permiten identificar y asumir nuestras raíces.

Asimismo, reconocer las posibilidades y limitaciones personales y las que el medio social y natural nos brindan para la transformación y la construcción de condiciones de vida más justas.

En ese sentido debemos dejar de lado perspectivas que atribuyen nuestros problemas o posibilidades a la mala suerte, o que sobredimensionan los factores externos en su explicación.

El estudio de nuestra historia debe reconciliarnos con nuestro pasado, tanto desmitificándolo y apartándolo de las visiones idealistas del mismo, como de aquellas que lo subestiman.

De ese modo estaremos en mejor capacidad de reconocer los efectivos aportes y enseñanzas ofrecidos por nuestros antepasados para la construcción de una identidad de cara al futuro. Eso hará posible que sigamos avanzando como país. Al respecto Manuel Burga escribe:

“Sin embargo, luego de la conquista española, por múltiples razones, surgió un complejo colectivo inverso en nuestra sociedad: mirar con admiración al extranjero, que consideramos civilizado, y autoflagelarnos al considerar que nuestras raíces indígenas son bárbaras, indias y casi prescindibles. Ninguna sociedad se ha convertido en nación apoyada en un mecanismo de esta naturaleza. Creo que la historia, contada de manera objetiva en el Perú, puede ayudar a liquidar este complejo a través de un conocimiento más objetivo del significado de las sociedades andinas, su proceso histórico, sus tecnologías, su cultura, sus logros y sus resultados. Tenemos que aprender a mirar a nuestros ancestros prehispánicos como los europeos miran a los griegos y romanos, no les podemos pedir el hierro, la rueda, las matemáticas, la filosofía y la escritura sino los sistemas que construyeron y las tecnologías que descubrieron para establecer un adecuado control y manejo de sus ecologías...”

5. El estudio de nuestra historia nos ayuda además en la búsqueda de sentido de lo que sucede y de lo que hacemos cotidianamente. La comprensión de nuestra historia, de nuestros

procesos históricos, nos ayuda a entender nuestro presente y actuar de una mejor manera en él y proyectarnos en el futuro.

El historiador Carr sostiene que “sólo podemos comprender plenamente el presente a la luz del pasado. Hacer que el hombre pueda comprender la sociedad del pasado, e incrementar su dominio de la sociedad presente, tal es la doble función de la historia”.

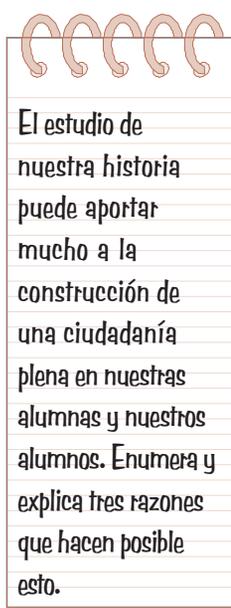
Podríamos ir más lejos al afirmar que **la ignorancia del pasado y los consiguientes errores -que debido a ella se generan- sobre el presente, ponen en riesgo nuestro actuar cotidiano.**

Bloch afirma que: “la historia no tendrá el derecho de reivindicar su lugar entre los conocimientos verdaderamente dignos de esfuerzo sino en el caso de que, en vez de una simple enumeración, sin lazos y casi sin límites”, nos ofrezca la posibilidad de ir comprendiendo progresivamente.

6. Por último, el área nos permite **desarrollar una serie de habilidades que favorecen una actuación de los adolescentes con mayor autonomía y espíritu crítico.**

Esto implica renovar la manera de aprender y dejar de lado la repetición textual de las ideas del libro o del maestro, la copia y el dictado. Por el contrario, hay que incentivar al alumno a investigar por sí mismo, a manejar adecuadamente sus fuentes, a ejercitar su capacidad crítica, de análisis y de síntesis, a aprender a preguntar y a argumentar, a participar activamente en debates –en torno a problemas sociales tanto de ámbito local como nacional o mundial– con espíritu tolerante, a evaluar como paso previo a las decisiones y tomas de postura, a plantear alternativas frente a los problemas personales y públicos.

Es decir, el área permite prepararlos y capacitarlos para el ejercicio de todas sus habilidades y destrezas.



Temas relevantes para el área curricular

Para terminar, te recordamos que una de las estrategias que hemos planteado para desarrollar la perspectiva de la Educación Ciudadana y operativizar el Eje de Conciencia Ciudadana y Democrática, es la inclusión de los asuntos y problemas públicos en nuestras unidades didácticas.

La inclusión de los problemas públicos en nuestras clases de ciencias sociales les otorga sentido y significado, pues se trata de reflexionar y actuar la realidad misma y no en algún momento futuro de las vidas de los estudiantes, cuando sean adultos.

La cultura adolescente tiene sus propios sentidos, su propia palabra y visión respecto a lo público. Es necesario escucharla, potenciarla,



Lupa de la vida local y nacional

- ◆ Participación de la mujer.
- ◆ Elecciones, campaña electoral.
- ◆ Institucionalidad democrática.
- ◆ Calidad de vida y pobreza.
- ◆ Desarrollo sostenible.
- ◆ Interculturalidad.
- ◆ Riqueza multiétnica y multicultural.
- ◆ Derechos y respeto a la Constitución.
- ◆ Centralismo y descentralización.
- ◆ Contaminación y conciencia ambiental.



Lupa de la situación internacional

- ◆ La mujer en la historia.
- ◆ La moda y patrones de consumo.
- ◆ Zonas de conflictos en el mundo: los Balcanes, el Cercano Oriente.
- ◆ El neonazismo, el racismo, las guerras étnicas y de religión.
- ◆ El continente africano: pobreza extrema, salud.
- ◆ La bulimia.
- ◆ Vigencia de la Declaración de los Derechos Humanos. Cortes. Convenciones. Sistema de derecho internacional.
- ◆ Desarrollo y subdesarrollo.
- ◆ Conferencias Internacionales.
- ◆ Discriminación y equidad de género.

Centralismo: Lima, ¿el ombligo del Perú?

Año: **Primero de secundaria** Área: **Ciencias Sociales**

PASOS EN EL DISEÑO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

1. Identificamos la unidad de aprendizaje a desarrollar.
2. Identificamos un asunto público susceptible de ser abordado en la unidad, aplicando las lupas a los cuatro ámbitos de la realidad.
3. Formulamos los objetivos de la unidad o la fundamentación de la unidad.
4. Interrogamos a los objetivos seleccionados desde las dimensiones ética, política, socioafectiva e intelectual de la educación ciudadana y los adecuamos.
5. Indagamos, identificamos y seleccionamos los contenidos correspondientes al tema y al asunto público.
6. Relacionamos los contenidos del problema relevante con los contenidos curriculares: entramado.
7. Identificamos los núcleos centrales de la unidad y determinamos el número de sesiones a realizar.
8. Diseñamos las actividades movilizadoras de aprendizajes y revisamos su coherencia y secuencia.
9. Preparamos los materiales de trabajo.

Pasos del diseño de la unidad de aprendizaje

1. **Identificamos la unidad de aprendizaje a desarrollar.**

En esta unidad de aprendizaje vamos a desarrollar el tema del **centralismo**.

Si estás trabajando con los antiguos programas curriculares, lo puedes desarrollar en dos cursos:

- ◆ Geografía: a partir de la unidad de *Recursos naturales y las actividades humanas en el Perú*.
- ◆ Educación Cívica, a partir de la unidad de *La persona humana*, en temas como la convivencia social y los derechos y responsabilidades de las personas.

Si estás trabajando a partir del Nuevo Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria del área de Ciencias Sociales, puedes planificar una unidad de aprendizaje sobre el centralismo.

2. **Identificamos un asunto público susceptible de ser abordado en la unidad, aplicando las lupas a los cuatro ámbitos de la realidad.**

- ◆ Lupa de las vivencias de las y los adolescentes: discriminación en los ambientes públicos; las y los jóvenes como víctimas directas de los modelos de belleza que la sociedad moderna impone.
- ◆ Lupa de la cultura escolar: discriminación en el espacio escolar, ya sea social o económica como cultural.
- ◆ Lupa de la vida local y nacional: centralismo y propuestas de descentralización; equidad y calidad de vida.
- ◆ Lupa de la situación internacional: en esta unidad de aprendizaje no se verá ningún asunto público vinculado a ese contexto.

3. **Formulamos los objetivos de la unidad o la fundamentación de la unidad.**

Al finalizar esta unidad nuestros alumnos y alumnas serán capaces de describir y explicar las características multiétnicas y pluriculturales de Lima resultantes de las migraciones y las políticas centralistas, asumirán una postura crítica frente a políticas excluyentes, se comprometerán a desarrollar relaciones más respetuosas y tolerantes y valorarán la diversidad.

4. **Interrogamos a los objetivos seleccionados desde las dimensiones ética, política, socioafectiva e intelectual de la educación ciudadana y los adecuamos.**

Hemos planteado que nuestra perspectiva de educación ciudadana tiene cuatro dimensiones: política, ética, intelectual y socioafectiva. Nos toca, entonces, reflexionar sobre si estamos tomando en cuenta este carácter multidimensional.

- ◆ Con relación a la dimensión ética se trabaja el tema de las personas discriminadas por su origen y cultura, buscando promover el establecimiento de una convivencia donde prime la igualdad de derechos entre todas las personas. También se procura discutir las actuales condiciones de vida de las personas que han migrado.
- ◆ Desde la dimensión política se abordan las relaciones de poder sobre las cuales las y los estudiantes debe reflexionar. En nuestro caso, las decisiones políticas que se toman en beneficio de ciertos sectores de nuestro país y que perjudican a otros mayoritarios.
- ◆ Desde la dimensión socioafectiva se ofrece a la alumna y el alumno la oportunidad de enfrentar en mejores condiciones el fortalecimiento de su identidad, de reconocer los mismos derechos en todas las personas (sin distinción de origen, raza o cultura), la posibilidad de sensibilizarse frente a los problemas de la sociedad, de valorar la riqueza de nuestra diversidad cultural.
- ◆ Con relación a la dimensión intelectual se promueve una reflexión crítica frente a un tema controvertido en nuestra vida como país, las políticas centralistas y las migraciones, sus causas y consecuencias.

5. Indagamos, identificamos y seleccionamos los contenidos correspondientes al tema y al asunto público.

Los siguientes contenidos de aprendizaje se han seleccionado de la propuesta del Ministerio para el 1° de Secundaria y para el área de CC.SS., como ejemplo de las posibilidades del currículo cuando lo asumimos como una herramienta flexible para nuestro trabajo docente.

Componente Persona y sociedad

Contenidos procedimentales	Contenidos conceptuales
<ul style="list-style-type: none"> • Formula preguntas, recoge información y presenta los resultados de sus indagaciones. • Debate y argumenta sobre diferentes problemas utilizando su propio criterio. • Identifica y analiza los conflictos en su comunidad y propone soluciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad cultural en el aula y en el centro educativo. • Normas para la convivencia social en la vida cotidiana en espacios públicos y privados.
Contenidos actitudinales	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que todas las personas tienen iguales derechos y responsabilidades. • Reconoce la importancia de que los conflictos sean manejados con justicia. • Valora la diversidad y reconoce sus beneficios: variedad de puntos de vista, diferentes ideas, maneras de entender y de resolver problemas. 	

Componente *Espacio y sociedad*

Contenidos procedimentales	Contenidos conceptuales
<ul style="list-style-type: none">• Determina problemas e indaga posibles soluciones para la mejora de la calidad de vida en su localidad y región.• Analiza los principales procesos de la dinámica poblacional.• Analiza las múltiples causas e interrelaciones entre los factores humanos y la ocupación del espacio en su localidad.	<ul style="list-style-type: none">• Migraciones.• Organización y funciones del espacio: rural, urbano.• Patrones de asentamiento.• Diversidad en el mestizaje cultural.• Necesidades de la población.
Contenidos actitudinales	
<ul style="list-style-type: none">• Afirma su sentido de pertenencia a su localidad y región y se compromete con la mejora de su calidad de vida.• Valora las oportunidades de desarrollo personal y social que le ofrece su localidad y región.	

Componente *Tiempo y sociedad*

Contenidos procedimentales	Contenidos conceptuales
<ul style="list-style-type: none">• Investiga sobre la historia de su familia, localidad y región haciendo uso de diversas fuentes.• Interpreta los cambios del ambiente natural de su localidad y región por la acción humana.	<ul style="list-style-type: none">• Contenidos conceptuales.• Historia familiar.• Relación con la historia local, regional y del país.
Contenidos actitudinales	
<ul style="list-style-type: none">• Valora su pertenencia a una comunidad local, regional y nacional.• Valora la diversidad cultural existente en su localidad, región, país.	

Contenidos del asunto público

Hemos seleccionado los siguientes:

- ◆ Centralismo y descentralización.
- ◆ Discriminación social y cultural.
- ◆ Equidad y calidad de vida.

6. Relacionamos los contenidos del problema relevante con los contenidos curriculares: **Entramado.**

Al estar trabajando en el área de Ciencias Sociales, realizar el entramado es bastante sencillo y directo, pues los distintos contenidos del asunto público son parte de los contenidos del currículo.

7. Identificamos los núcleos centrales de la unidad y determinamos el número de sesiones a realizar

Núcleo	Nº de sesiones	Temas	Título de la sesión
1º	Una sesión de 2 horas pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversidad de costumbres y oportunidades en Lima. 	¿Quiénes vivimos en Lima?
2º	Una sesión de 2 horas pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Migraciones. Historia barrial. 	¿Todos los caminos conducen a... Lima?
3º	Una sesión de 2 horas pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centralismo. ▪ Políticas y coyunturas sociales, políticas y económicas que favorecen las migraciones. 	¿Y por qué Lima?
4º	Una sesión de 2 horas pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consecuencias del centralismo. ▪ Políticas alternativas. ▪ Respeto y tolerancia a la diversidad. 	¿Es posible descentralizar?

8. Diseñamos las actividades movilizadoras de aprendizajes de los alumnos y alumnas y revisamos su coherencia y secuencia.

En las páginas siguientes encontrarás desarrolladas a profundidad, las actividades para cada sesión.

9. Preparamos los materiales de trabajo.

Los materiales de trabajo pueden ser textos de lectura, imágenes, grabaciones, recortes de periódicos, guías, etc. Su propósito es acompañar las actividades iniciales, las actividades de construcción o de sistematización del conocimiento y de compromiso.

Los materiales deben ser seleccionados con sumo cuidado ya que su dificultad o extensión, el interés que puedan generar, su formato o su presentación son elementos que posibilitarán o dificultarán el aprendizaje. No pueden dejarse al azar. Ningún material se introduce en clase de manera gratuita. Tiene un sentido y ocupa un lugar importante para el desarrollo de la clase.

Dadas las limitaciones de recursos en la escuela pública, se recomienda el trabajo en parejas, tríos o grupos. En los casos extremos el profesor será el único que tenga la copia del material o presentará la copia en un papelote o en la pizarra.

Cualquiera que sea la situación particular, todo profesor debe preparar materiales de enseñanza. Para el caso de nuestra unidad se han considerado los siguientes materiales:

- ◆ Papeles cortados al tamaño de media hoja y papelógrafos.
- ◆ Lectura: “¿Dónde vive la mayoría de habitantes del Perú?”

Desarrollo de las sesiones de clase

Es importante que al iniciar el desarrollo de esta unidad presentes a tus alumnos y alumnas los objetivos/competencias y los contenidos de manera simple y concreta:

- ◆ Puedes hacerlo de manera informal:
Por ejemplo: “Chicas y chicos, con estas clases vamos a aprender muchas cosas relacionadas a la historia de nuestro barrio, de nuestras familias y a la nuestra misma”.
- ◆ Puedes hacerlo de manera formal:
Presentando el objetivo o los contenidos concretos a trabajar.

En realidad, hay varias alternativas para que los y las estudiantes sean conscientes de los niveles de logro de los objetivos o competencias de sus aprendizajes, en este caso, del tema de centralismo y migraciones.

NÚCLEO 1

PRIMERA SESIÓN: “¿Quiénes vivimos en Lima?”.

Tiempo: 2 horas pedagógicas (80 minutos).

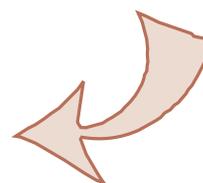
Contenidos: **Diversidad de costumbres y oportunidades en Lima.**

1. Actividades de inicio: DESPERTANDO SABERES E INQUIETUDES

Presentas el nombre de la clase y pides a tus estudiantes que contesten las siguientes preguntas:

Preguntas para las alumnas y los alumnos

- ☞ ¿Quiénes vivimos en Lima?
- ☞ ¿Dónde vivimos?
- ☞ ¿Cómo es nuestro barrio?



2. Actividades de construcción: CONSTRUYENDO SABERES

Actividad de aprendizaje 1: “¿Qué sentimos por nuestro barrio?”. 25’

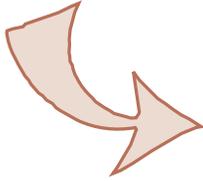
Esta actividad de aprendizaje permitirá la expresión de sentimientos y pensamientos de los alumnos y de las alumnas sobre el barrio en el que viven, es decir, recoger sus saberes elaborados en función de sus experiencias concretas.

La intención es propiciar la participación, de allí el uso de encuestas anónimas como medio para estimular la opinión y expresión.

La perspectiva de educación ciudadana busca acercarse a la vida cotidiana de los y las adolescentes.

Las pautas serían las siguientes:

Entregas a cada estudiante dos pedazos de papel –puede ser de media hoja cada uno– y les dices que escribirán allí las respuestas de dos compañeros(as) a quienes ellos(as) entrevistarán. El ejercicio es anónimo. En cada hoja o media hoja escribirán la respuesta de solamente una pregunta. Las preguntas serán:

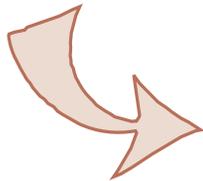


Preguntas para las alumnas y los alumnos:

- ☞ ¿Qué es lo que más te gusta de tu barrio? ¿Por qué?
- ☞ ¿Te gustaría vivir en otro barrio?
- ☞ ¿En cuál? ¿Por qué?

Luego, les pides que peguen las respuestas a la pregunta 1 en un lado de la pizarra y las respuestas a la pregunta 2 en el otro lado de la pizarra.

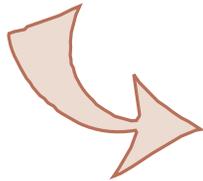
Después, lees con calma cada una de las respuestas de la pregunta 1 y luego preguntas a tus alumnos/as:



Preguntas que puedes hacer para propiciar las reflexiones:

- ☞ ¿Qué sienten leyendo las respuestas?
- ☞ ¿Hay coincidencias? ¿Cuáles?
- ☞ ¿Qué diferencias encuentran?

Sigues con la misma dinámica para la pregunta 2. Aquí podrías preguntar:



Preguntas que puedes hacer para propiciar las reflexiones:

- ☞ ¿Son muchos o pocos los que quisieran vivir en otro barrio?
- ☞ ¿En qué barrios les gustaría vivir? ¿Hay coincidencias?
- ☞ ¿Los motivos son los mismos?
- ☞ ¿Qué piensan de las respuestas de sus compañeros y compañeras?

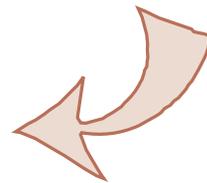
Te sugerimos promover la participación igualitaria de varones y mujeres, de los que siempre hablan y de los que lo hacen muy poco, de los que se sientan adelante y de los que se sientan atrás, etc.

Finalmente señalas, en razón de sus respuestas, que Lima es muy diversa, que sus barrios son distintos ya sea por su ubicación, por los

servicios que tienen, por la distribución de las viviendas, por el tipo de viviendas, por las calles, por la cantidad de áreas verdes, por los entretenimientos que ofrece, ¿por la gente?, etc.

Y para concluir puedes preguntar:

- ☞ ¿Qué otras diferencias creen que existen entre los distritos de Lima?



Después de esta colectivización de sentimientos y pensamientos, puedes ofrecer a tus estudiantes información nueva con la siguiente actividad que a continuación te proponemos.

Actividad de aprendizaje 2: “¿Lima, una ciudad igual para todos sus habitantes?” 30’

Los y las estudiantes reconocerán las diferencias injustas que existen en Lima y que perjudican a la mayoría de “limeños/as” que habitan en los conos.

La estrategia es la lectura comprensiva –habilidad con serias dificultades en los y las adolescentes pero tan necesaria y útil– de un pequeño texto con preguntas al final del mismo. Estas inician el proceso de reflexión a partir de la identificación de la zona de vivienda de los chicos y las chicas, con las implicancias que esto tiene y que será el puente para la siguiente clase.

Desde la perspectiva ciudadana nos interesa la identificación con el barrio y con su historia. Esta actividad invita al inicio de ello.

- Para realizar la lectura comprensiva de un breve material con información sobre el tema te sugerimos las siguientes pautas:
- ◆ Entregas el texto “¿Dónde vive la mayoría de habitantes del Perú?”.
- ◆ Lees en voz alta el texto.
- ◆ Luego, señalas que deberán hacer una lectura silenciosa y personal.

Indicación para las alumnas y los alumnos:

En el momento de la lectura personal, pueden escribir en una hoja las preguntas que se hacen a partir de la lectura. También deben encerrar las palabras que no entienden y subrayar las ideas más importantes. Después de leer, contestarán las preguntas que allí se les presenta.



¿DÓNDE VIVE LA MAYORÍA DE HABITANTES DEL PERÚ?

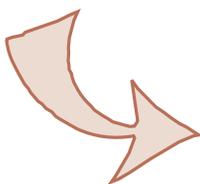
¿En la actualidad el Perú tiene 24 departamentos y somos alrededor de 24 millones de personas las que vivimos en nuestro país.

En la ciudad de Lima, la capital del Perú desde los tiempos de la Colonia, habitan 8 millones de peruanos y peruanas, lo que viene a ser un tercio de la población total; los otros 16 millones viven en los 23 departamentos restantes.

Lima cuenta con 43 distritos, además de los 6 distritos de la provincia Constitucional del Callao.

La mayoría de la población de Lima vive en los llamados conos, es decir en los extremos de la ciudad. Así tenemos un cono norte (Carabayllo, Comas, San Martín de Porres, etc.); uno sur (Villa María del Triunfo, San Juan de Miraflores, Villa El Salvador, etc.); un cono este (San Juan de Lurigancho, etc.), y, distritos ubicados cerca de la Carretera Central (Vitarte, Santa Anita, etc.).

Muchos de estos distritos son muy jóvenes, con una edad de 30 años, aproximadamente.



Preguntas para las alumnas y los alumnos:

- ☞ ¿El distrito en el que vives, pertenece a algún cono? ¿A cuál?
- ☞ ¿Qué distritos de Lima conoces? ¿Cuál(es) te gusta(n) más? ¿Por qué?
- ☞ ¿En qué distritos viven tus familiares y amigos(as)?
- ☞ ¿Por qué hay tanta gente en Lima?
- ☞ ¿Por qué crees que vinieron nuestras familias o nuestros vecinos?

Enseguida, solicitas que voluntariamente compartan sus respuestas (pueden sentarse en círculo).

Anota las respuestas en la pizarra y haz explícitas algunas conclusiones, como que la mayoría o todos vivimos en los conos y el resto de nuestra familia también, que muchos o casi todos nuestros familiares llegaron a Lima hace algunos años, etc.

Actividad 3: **Trabajo colectivo del aula: elaborando una entrevista.** 20'

Al terminar la actividad anterior, se elaborará una pequeña encuesta para pobladores(as) del barrio, que tendrán que aplicar para la siguiente sesión. Mediante la elaboración de la misma se busca estimular las siguientes habilidades: formulación de preguntas, hipotetizar, conjeturar.

Indicaciones para la o el docente:

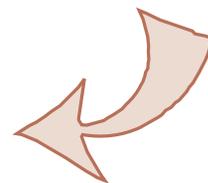
Con relación al trabajo anterior, señala que podemos darnos cuenta que hay mucha gente en Lima, incluso nuestra propia familia y vecinos, que ha venido de otros lugares del país.

Planteas la necesidad de investigar un poco más sobre las ideas que tenemos de cuándo y por qué vinieron nuestros familiares y vecinos, dónde y cómo vivieron, cuándo llegaron, etc.

Planteas la necesidad de elaborar unas preguntas para aplicar entrevistas a algunas personas.

Indicaciones para las alumnas y los alumnos:

1. Elaborar preguntas que recojan los aspectos que ellos consideren relevantes. Por ejemplo:
 - ✍ Lugar de origen (Por ejemplo: ¿dónde nació?).
 - ✍ Tiempo en el que llegó a Lima (Por ejemplo: ¿Cuándo llegó a Lima?).
 - ✍ Razones por las que vino a Lima (¿Por qué vino a Lima?).
 - ✍ Ventajas o desventajas de su migración.
2. Entrevistar a tres personas de su barrio. Pueden ser familiares o vecinos y vecinas. Las personas entrevistadas tendrán que haber nacido en otro lugar que no sea Lima y tener edades diferentes.
3. La aplicación de la encuesta es individual. Tendrán que realizarla para la siguiente clase (tarea pendiente).
4. Deben resumir la información en un cuadro similar al que se presenta a continuación.



Nombre del entrevistado	Edad	Lugar de nacimiento	Año en el que llegó a Lima	Motivo por el que vino a Lima

NÚCLEO 2

SEGUNDA SESIÓN: “¿Todos los caminos conducen a... Lima?”.

Tiempo: 2 horas pedagógicas (80 minutos).

Contenidos: **Migraciones.**

Historia del barrio.

1. Actividades de inicio: DESPERTANDO SABERES E INQUIETUDES

Les comentas el nombre de la clase y los invitas a realizar el ejercicio de visualización que detallamos más adelante.

La visualización es una estrategia psicocorporal que tiene sus orígenes en prácticas terapéuticas. Su aplicación a la educación y a procesos de enseñanza-aprendizaje tiene como objetivo el propiciar la integración de cuerpo y razón, de percepciones y sensaciones, de sentimientos y opiniones. Propicia también la integración de ambos hemisferios cerebrales (el izquierdo y el derecho) en el aprendizaje.

Al asociarlos a experiencias directas y personales, donde lo que se siente es tan valioso como lo que se sabe, se narra o describe, se busca lograr aprendizajes con mayor significación. Por ello la visualización requiere de mucho respeto y voluntad personal y colectiva para poderla realizar.

En el caso que nos ocupa la visualización busca el que los y las adolescentes se pongan en el lugar de los primeros pobladores de su barrio y, a través de ello, se sientan más involucrados con los hechos concretos así como con las sensaciones y sentimientos que produjeron en estas personas la fundación del lugar. La estrategia mencionada actúa como acción motivadora y de involucramiento.

Serán los chicos, las chicas y tú quienes evalúen su pertinencia en la ejecución misma.

Pautas que dará la o el docente:

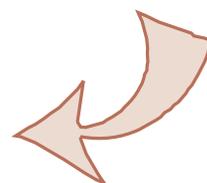
- ◆ Les pides que cierren los ojos y que respiren lento y profundo tomando el aire por la nariz y expulsándolo despacio por la boca. Dices: “siente el aire tibio que ingresa en tu cuerpo y te relaja”. Puedes usar música suave que invite a relajarse.
- ◆ Luego, les dices que se imaginen a sí mismos como si tuvieran 25 años y fuesen provincianos(as) arribando a Lima con su familia, ilusionados(as) y llenos de esperanza por un futuro mejor para él/ella y los suyos. Se ven en Lima, llegando donde unos familiares... y luego en grupo, partiendo para ocupar terrenos vacíos en búsqueda de un hogar. Se ven junto a otros, luchando por quedar-

se en el terreno ocupado, después demandando agua y luz al Estado. Escuchan y sienten el apoyo de los vecinos, de la comunidad que se organiza para resolver sus problemas. Sienten la satisfacción de algunas conquistas como pistas, agua, una casita modesta. Todo después de mucho esfuerzo personal y colectivo. Se ven sonrientes, bailando con la familia y los vecinos. Sienten la alegría de saberse acompañado(a), el bienestar y la seguridad que da la solidaridad, etc.

- ◆ Puedes ir recreando la visualización con algunos elementos propios de la historia del barrio. La recomendación es resaltar los esfuerzos y sentimientos individuales pero también la capacidad de resolver problemas organizadamente y los logros de las pobladoras y los pobladores.
- ◆ Cuando tú lo señales y poco a poco, podrán abrir los ojos y regresar al aula.

Preguntas para las alumnas y los alumnos:

- ☞ ¿Qué sentimientos han experimentado?
- ☞ ¿Lograron visualizar las indicaciones que se les dio?
- ☞ ¿Qué piensan de los pobladores que fundaron su barrio, de sus padres y familia?



Nuevamente te sugerimos que tomes en cuenta la participación de todos y todas. Ubicados en círculo será más fácil, pues así podrán mirarse y escucharse activamente.

2. Actividades de construcción: CONSTRUYENDO SABERES

Actividad de aprendizaje 1: “**¿Cómo fue la ocupación de mi barrio?**”. 20’

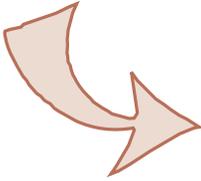
Con esta actividad, las y los estudiantes podrán elaborar la historia de ocupación de su barrio y valorar los esfuerzos personales y colectivos de sus familiares y vecinos/as por lograrlo.

La reconstrucción de la historia de su barrio la realizarán empleando el resultado de las encuestas y la experiencia de la visualización.

Desde la educación ciudadana es importante que los y las adolescentes se identifiquen y comprometan con los problemas públicos concretos de su entorno. ¡Qué mejor que el aula para ello!

Indicaciones que dará la o el docente:

- Inicias esta actividad señalando que para ella emplearán los resultados de sus entrevistas.
- Preguntas cómo les fue con las entrevistas, cómo se han sentido al realizarlas, qué dificultades encontraron, etc.
- Entonces, con la información de sus encuestas y con las vivencias de sus visualizaciones, construirán la historia de su barrio relacionándola a la historia de sus familias.



Indicaciones para las alumnas y los alumnos:

1. Elaborar un texto en el que narren las historias de su barrio:
Para ello deben tomar en cuenta cuándo y por qué vinieron, qué tuvieron que hacer para ocupar ese espacio, qué problemas tuvieron y cómo los solucionaron a lo largo del tiempo, qué buscaban y qué lograron realmente, qué exigencias y necesidades tuvieron sus familiares, qué cambios hubo en sus familias desde que llegaron a Lima, etc.

Indicaciones que dará la o el docente:

1. Después que hayan elaborado sus redacciones las compartirán en grupos de tres y harán una nueva redacción en la que tomarán en cuenta las entrevistas de cada uno (a), incluirán algunos datos o anécdotas relevantes y explicarán aquello que sienten importante, etc.
2. Seguidamente, compartirán sus trabajos con el aula.
3. Luego, junto con ellos resaltarás los esfuerzos personales y colectivos de sus familiares y vecinos por vivir cada vez mejor, estimulando que todos y todas participen.

Es importante que cada estudiante logre tener una valorización de su familia y su comunidad por medio del conocimiento y la comprensión de las arduas tareas que cumplen las personas de su barrio (mujeres, hombres, niños y niñas).

Recoge sus historias de barrio, que no sólo utilizarás como evaluación sino también como uno de los productos colectivos para una pequeña exposición a realizarse hacia el final de la unidad.

Actividad de aprendizaje 2:

“¿Nosotros(as): familias y barrio de migrantes?”. 20’

Mediante esta actividad los chicos/as identificarán los principales lugares de procedencia de migración de su barrio. Asimismo, relacionarán el tiempo en que vinieron los migrantes y las características sociales, económicas, políticas, educativas, etc., que Lima tenía y que motivaron las migraciones.

Es muy importante la visualización de procesos y acontecimientos, mucho más si tomamos en cuenta que estamos trabajando con estudiantes de 1° de secundaria. De allí la elección de trabajar con mapas y cuadros que faciliten el establecimiento de relaciones entre lugares de migración, época de migración y motivos de la misma en el contexto de la historia no sólo de su barrio sino de Lima.

Es prioritario incluir en la escuela el análisis de los problemas públicos, sobre todo si estos atañen directamente a los y las adolescentes, como en este caso: la historia de sus barrios es también la historia de sus familias y la historia de las migraciones en Lima.

Buscamos el desarrollo de estrategias que permitan la inferencia, la elaboración de definiciones y el establecimiento de relaciones.



Indicaciones para la o el docente:

1. Como trabajo previo al día de la clase debes traer un mapa político del Perú grande para que tus estudiantes puedan trabajar en él.
2. También debes elaborar un cuadro (en papelote) como el que sigue, para que los chicos (as) puedan sistematizar la información de sus entrevistas, que la tendrán en cuadros en sus cuadernos.

Década en que se produjo la migración	Año en que vino a Lima	Por qué vino
Antes de 1950		
Entre 1950 y 1960		
Entre 1960 y 1970		
Entre 1970 y 1980		
Después de 1980		



Indicaciones que hará la o el docente:

- ◆ Pide a tus alumnas y alumnos que saquen sus cuadros de respuestas para compartirlas y completar el cuadro anterior.
- ◆ Pegas en la pared la lámina del mapa político del Perú: En el pupitre tienes tres barras de plastilina de diferentes colores (amarillo, rojo y verde), las que servirán para diferenciar el origen de las personas según el departamento en el que nacieron y la región a la que pertenece (costa, sierra o selva). Los alumnos/as harán bolitas de plastilina para colocarlas según corresponda a la información de sus entrevistas. Con el color amarillo identificarán los departamentos de la costa, con el rojo los de la sierra, y con el verde los de la selva.

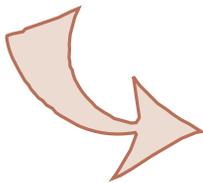
Así se podrá visualizar de dónde proceden los y las migrantes y en qué departamentos y regiones se ubica la mayor concentración de procedencia.

Los datos relacionados al tiempo en el que migraron y a los motivos de la misma se recogerán en el cuadro que tú traerás en un papelote y que te mostramos líneas arriba.

Puedes unir estas dos partes, es decir ir colocando las plastilinas de los que llegaron entre 1951 y 1960 e inmediatamente llenar el cuadro con los motivos de su llegada a Lima. Luego continuarás con los que llegaron entre 1961 y 1970, poniendo las plastilinas en el mapa, ubicando los lugares de procedencia y escribiendo en el cuadro los motivos de la migración. Del mismo modo continuarás con las demás décadas.

De esa manera toda el aula visualizará las oleadas migratorias (épocas en que migró la mayoría), la procedencia de las migraciones y los motivos de la migración.

Actividad 3: Trabajo grupal (5 integrantes): 20'



Indicaciones para las alumnas y los alumnos:

1. Comparte en el grupo la información de tus entrevistas
2. Luego responde:
 - ◆ ¿Qué entiendes por migración?
 - ◆ ¿De qué departamentos y regiones proviene la mayoría?
 - ◆ Clasifica las respuestas de los motivos por los que vinieron en los siguientes rubros o criterios:
 - ✓ Trabajo.

- ✓ Educación.
- ✓ Servicios como agua, luz, etc.
- ✓ Tranquilidad, paz, justicia, etc.

Si crees necesario otro criterio de clasificación, puedes usarlo.

- ◆ ¿Se repiten las respuestas de los motivos por los que vinieron las personas en las diferentes décadas? ¿Cuáles? ¿Por qué crees que pasa esto?



Actividad 4: **Reforzando lo aprendido:** 10'

Esta actividad tiene como objetivo el elaborar algunas definiciones y sacar algunas conclusiones.

Indicaciones para la o el docente:

- ◆ Los grupos leen sus respuestas y definen con ellos y ellas, claramente, el concepto de migración. Será una definición producto de las diversas respuestas.
- ◆ Conversan acerca de los lugares de donde ha migrado la mayoría. Cómo son esos departamentos o regiones, qué características tienen.

¿Qué ventajas y desventajas tienen en comparación con Lima?

Compartes opiniones y sentimientos sobre las razones que impulsaron a las personas venir a Lima, las coincidencias y diferencias y los tiempos en los que llegaron a Lima.

Dejar como tarea

A tus alumnas y alumnos les dejas como tarea el hacer un dibujo del barrio en sus inicios tal y como lo describen los y las primeras pobladores entrevistados, y un dibujo de su barrio actual tal y como los mismos jóvenes lo perciben.

NÚCLEO 3

TERCERA SESIÓN: “¿Y por qué Lima?”

Tiempo: 2 horas pedagógicas (80 minutos).

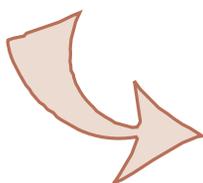
Contenidos: Centralismo.

Políticas y coyunturas sociales, políticas y económicas que favorecen las migraciones

1. Actividades de inicio: DESPERTANDO SABERES E INQUIETUDES

Actividad 1: Comentarios a partir de los dibujos

A partir de los dibujos que ellos y ellas han hecho se hacen comparaciones y conjeturas empleando las siguientes preguntas (deberás apuntar las respuestas en la pizarra)



Preguntas para las alumnas y los alumnos:

- ☞ ¿Cuáles son los principales problemas que tuvieron que afrontar?
- ☞ ¿Qué dificultades traerá una excesiva población en la ciudad capital?
- ☞ ¿Cómo y por qué se han dado los cambios?
- ☞ Pedir opiniones de lo que hay que mejorar y cómo hacerlo, lo que les gustaría, etc.

Actividades de construcción: CONSTRUYENDO SABERES

Actividad de aprendizaje 1:

Lectura: “Centralismo y migraciones en el Perú”.

Con esta actividad cada estudiante reconocerá por qué hablamos de un fuerte centralismo limeño y relacionará las condiciones sociales, educativas, políticas y económicas que impulsaron a un gran número de personas a migrar hacia Lima.

A continuación se hará un trabajo de lectura comprensiva. A partir de ella se busca potenciar algunas habilidades tales como el análisis y la organización de la información, así como ubicarlos como protagonistas indirectos o directos del tema que se está trabajando y generar poco a poco niveles de responsabilidad y compromiso.

Se promueve una comprensión de lo que sucede en su realidad inmediata y un poco más allá, el entendimiento de cómo los problemas sociales afectan o influyen en sus interacciones diarias (discriminación, por ejemplo).

Finalmente se busca fomentar que propongan (y luego cristalicen) alternativas viables y concretas para ir mejorando ciertas situaciones en su entorno cotidiano y reflexionar en torno a alternativas para nuestro país.

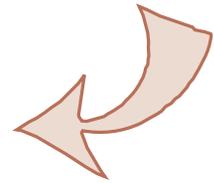
Asimismo, la lectura pretende ayudar a tomar conciencia de nuestra diversidad cultural y racial.

Por último, se busca encaminar las reflexiones hacia la interpelación del manejo de políticas (o el desinterés por el resto del país que no sea la capital) que han creado condiciones tan desiguales e injustas para el resto del país en relación con Lima.

Te sugerimos que estimules el que tus estudiantes respondan las siguientes preguntas

Preguntas para las alumnas y los alumnos:

- ☞ ¿Desde cuándo y por qué Lima es el centro del Perú?
- ☞ ¿Qué consecuencias trae esto?
- ☞ ¿Podría ser diferente? ¿Cómo lograrlo?
- ☞ ¿Sucede esto en todos los países?
- ☞ ¿Cómo se puede vivir entre gente y culturas tan diferentes?
- ☞ Si la diversidad es una riqueza, ¿por qué vivir en tan grave estado de discriminación?
- ☞ ¿Cómo se vive en la escuela?



Indicaciones para la o el docente:

- ◆ Realizar una lectura rápida y continua con tus estudiantes. Tú puedes iniciar el primer párrafo y luego pedir que consecutivamente lo hagan ellos y ellas.
- ◆ Lectura pausada, párrafo por párrafo, tus estudiantes y tú, de modo que se puedan subrayar y comprender las ideas centrales de cada párrafo, establecer algunas relaciones, formular preguntas, encerrar las palabras desconocidas para el vocabulario, etc.
- ◆ Pídeles que elaboren y escriban dos preguntas que el texto les sugiere.

CENTRALISMO Y MIGRACIONES EN EL PERÚ

Las migraciones son los cambios de residencia de un grupo grande de personas. Significa dejar el lugar de origen, donde se nació (casero, distrito, provincia, etc.), para establecerse en otro donde se piensa que se vivirá mejor.

En el caso de nuestro país, las migraciones se han realizado fundamentalmente hacia la capital.

A comienzos de este siglo Lima tenía el 5% de la población del país, es decir uno de cada veinte habitantes del país vivía en la capital. En 1940 Lima contaba con el 10% del total de habitantes (dos de cada veinte). En 1980 el 25% de la población del país ya se había establecido en Lima (cinco de cada veinte!). Hoy, cerca al año 2000, Lima cuenta con la tercera parte de la población del Perú (casi siete de cada veinte).

Pero, ¿por qué a Lima? ¿Qué es lo atractivo e interesante que Lima ofrece?

Veamos:

En la década de 1950, la economía de nuestro país mejoró en algunos aspectos. Se crearon más fábricas que necesitaban de mano de obra, es decir del trabajo de muchas personas. Las fábricas se encontraban principalmente en Lima. Esto atrajo la migración de mucha gente de la sierra, porque a diferencia de Lima, ésta no ofrecía trabajo para la gente y la agricultura estaba olvidada por el Estado.

Los gobiernos de aquellos años (década de 1950-60), construyeron muchos colegios en Lima, y también extendieron los servicios de agua y luz en la capital. Ello atrajo también a mucha gente que buscaba mejores colegios para sus hijas e hijos y satisfacer necesidades básicas.

¿Dónde están todos los canales de televisión? ¿Dónde están los centros comerciales más modernos? ¿Dónde se encuentran la mayoría de bancos del país? ¿Dónde están todos los ministerios, las instituciones de justicia, el Congreso? ¿Dónde hacen las leyes los que nos gobiernan? ¿Dónde está el Palacio de Gobierno y el Presidente del Perú? ¿Dónde están las mejores universidades, los mejores hospitales? Por último, ¿dónde están los mejores equipos de fútbol?... Todas estas preguntas sólo tienen una respuesta: LIMA, capital del Perú desde la época de la Colonia y donde finalmente se toman todas las decisiones más importantes para la vida de los peruanos y peruanas.

Un problema muy grave, que a nos duele en el corazón, impulsó a mucha gente venir a Lima. La violencia política de los últimos 15 años, es decir, la que enfrentó al Estado con los grupos terroristas, obligó a huir a miles de personas de sus pueblos de origen a la capital en búsqueda de refugio.

Por todo esto podemos afirmar que en el Perú hay un CENTRALISMO muy fuerte que significa un desarrollo muy desigual entre Lima, la capital, y el resto del país.

Mientras que en Lima se concentran la mayoría de servicios y las instituciones de gobierno, muchos lugares del país se encuentran en un abandono de muchos años.

Actividad 2: **Organizando la información.** 25'

Después de la lectura te sugerimos que elabores un esquema en la pizarra con la ayuda de tus estudiantes, de modo que sea el reflejo del diálogo, de sus preguntas y sus explicaciones.

Puedes elegir el esquema más claro y de más fácil comprensión para tus estudiantes (mapa conceptual, mapa semántico, mapa mental, etc.).

Sea cual fuere el esquema, tendrá que estar claro:

- ✎ el concepto de centralismo, y
- ✎ las condiciones sociales, políticas, económicas, educativas, etc., que facilitaron las migraciones en tiempos o décadas específicas (oleadas migratorias), de modo que se perciba la relación entre los momentos y motivos de las migraciones y las coyunturas específicas en nuestro reciente proceso histórico.

También sería conveniente que tengan a la mano sus cuadros anteriores, la lámina del Perú con los lugares de procedencia de los migrantes y el cuadro consolidado del aula –producto de sus entrevistas– con la época de las migraciones y los motivos de las mismas.

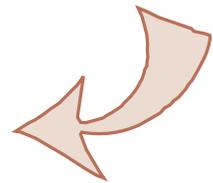
Es muy importante que pidas que lean algunas de las preguntas que elaboraron a partir de la lectura. Felicita, comparte y busca conjuntamente con ellos y ellas las respuestas.

Actividad 3: **Actividad de compromiso**

A partir de la actividad anterior se debe resaltar la característica multiétnica y pluricultural de Lima.

Forma grupos de cuatro estudiantes (procura que en los grupos haya tanto mujeres como varones). Grupalmente deberán contestar las siguientes preguntas:

- ✎ ¿Esto es un problema o una riqueza? ¿Por qué?
- ✎ ¿Cómo se puede crecer personalmente, como grupo y como país siendo tan diversos?



Finalmente, en plenaria, se pondrán en común las respuestas y se tomará acuerdos que permitan contestar a la última pregunta.

NÚCLEO 4

CUARTA SESIÓN: “¿Es posible descentralizar?”

Tiempo: 2 horas pedagógicas (80 minutos).

Contenidos: **Consecuencias del centralismo.**

Políticas alternativas.

Actitudes de respeto y tolerancia de la diversidad cultural y étnica.

1. Actividades de inicio: DESPERTANDO SABERES E INQUIETUDES

Actividad de aprendizaje 1:

Nosotros como protagonistas de nuestra historia

Pegamos la siguiente idea en una tira de papel largo en el centro de la pizarra:

**“SIEMPRE ES POSIBLE CAMBIAR.
LAS PERSONAS SOMOS PROTAGONISTAS DE NUESTRA HISTORIA”.**

- **Indicaciones para la o el docente:**
1. Pides opiniones sobre la afirmación anterior:
 - ◆ ¿Qué quiere decir?
 - ◆ ¿Están de acuerdo o en desacuerdo? ¿Por qué?
 2. Solicitas algunos ejemplos de su vida diaria en los que se cumple más o menos esta afirmación, como por ejemplo diversas situaciones del colegio, de su familia, de las relaciones con sus amigos(as), etc.
 3. A partir de la conversación señalas que hay situaciones que dependen más de nosotros(as) que otras; otras más bien requieren de salidas más colectivas y organizadas. Para ejemplificar esto último puedes preguntar por los logros de la comunidad. Por ejemplo, alumbrado, agua y desagüe, etc.

Lo importante es que reflexionen sobre cómo la luz y el alumbrado eléctrico, el agua y desagüe, la construcción de algunas aulas del barrio fueron producto de la lucha organizada de los pobladores y de la presión de muchos hombres y mujeres de la comunidad que llevó al gobierno a la decisión de ejecutar las obras respectivas. Probablemente sin la organización barrial no tuvieran luz o hubiera llegado mucho tiempo después.

Pero, al mismo tiempo, la respuesta organizada significó:

- ◆ reflexiones personales (“no hay que esperar que las cosas caigan del cielo, es necesario que cada uno y cada una haga algo para mejorar”, “el bienestar de todos también implica bienestar personal y familiar”, etc.);

- ◆ decisiones (vencer el miedo, muchas mujeres seguramente tuvieron que discutir con sus parejas o familiares para que vieran con buenos ojos su participación en las organizaciones del barrio); y
- ◆ el convencimiento (“insistiremos hasta lograrlo”, “manteniendo la organización es posible conseguir lo que necesitamos”) que la organización es necesaria y que cuanto más sean y más unidos se encuentren tendrán mayores y mejores resultados.

Para que se sientan más identificados(as) con los ejemplos, toma en cuenta y analicen juntos una de sus propias búsquedas, “luchas” o logros que ellos y ellas mismas mencionaron. Por ejemplo, cuando tienen alguna dificultad con algún(a) docente o en el colegio, cuando se organizan para las olimpiadas o para realizar una fiesta, etc.

Actividades de construcción: CONSTRUYENDO SABERES

Actividad de aprendizaje 1: “¿Beneficia a alguien el centralismo?”. 30’

Con esta actividad se plantea el análisis de los efectos de las migraciones en la ciudad, no sólo para la geografía urbana, que se altera y adquiere un nuevo rostro, sino fundamentalmente para la vida de las personas que buscando mejores destinos dejan sus pueblos y emprenden una lucha tenaz en la ciudad. ¿Cuál es el balance de ello?

Insistimos en la elaboración de conjeturas y de conclusiones por parte de los propios chicos y la apertura a la discusión colectiva, que requiere de escucha activa para llegar colectivamente a conclusiones.

Señala que la posibilidad de cambios desde nosotros mismos también es posible para el tema que se está estudiando, el centralismo.

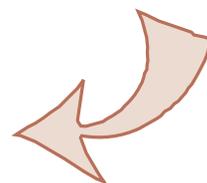


Indicaciones para la o el docente:

- Reparte tres pedazos de papel a cada estudiante de tu aula.
- Señala que deben contestar las tres preguntas que les vas a hacer y que escriban cada respuesta en un papel diferente. Deben escribir con letra grande.
- Al final cada estudiante debe pegar sus respuestas en los tres lugares que tú hayas designado.

Preguntas para las alumnas y los alumnos:

- ☞ ¿Qué consecuencias produce el centralismo para la gente que migra?
- ☞ ¿Qué consecuencias produce el centralismo para la capital del país o para las capitales de departamento?
- ☞ ¿Qué consecuencias produce el centralismo en nuestro país para las distintas regiones?



Indicaciones para la o el docente:

- ◆ Observa que cada estudiante pegue su respuesta en el lugar correspondiente. Debes designar un lugar para cada pregunta.
- ◆ Lee sus respuestas e inicia una conversación tomando en cuenta las siguientes pautas: ¿Son negativas o positivas estas consecuencias? ¿A quiénes afecta? ¿Cómo los/nos afecta? ¿Qué significa esto para el país? ¿Qué pasará dentro de poco si no hacemos nada?
- ◆ Escribe en un papelote las principales consecuencias a las que lleguen. Así quedarán escritas para la siguiente actividad.

Complementando los comentarios, pueden revisar las respuestas que les dieron las personas a quienes entrevistaron al inicio de la unidad, cuando les preguntaron “¿qué logros obtuvieron migrando?”.

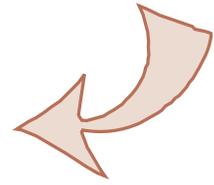
Luego puedes señalar que el problema del centralismo afecta a la mayoría del país, sobre todo a los lugares más alejados de Lima y a las poblaciones que están más marginadas; y que los problemas o razones por las que se produjeron migraciones no se han resuelto, ni se han cubierto las necesidades de las personas. Es más, las personas migrantes han tenido y tienen que enfrentar la marginación frontal y diaria por su origen, costumbres o raza.

Entonces, podrían concluir desde la participación de la mayoría del aula afirmando que una política centralista en el Perú no satisface ni responde a las necesidades básicas de la mayoría de la población, ni siquiera de la que vive en Lima. Más bien entorpece el desarrollo del país, impide la participación y la democracia, acrecienta la pobreza, las desigualdades y las discriminaciones étnicas, culturales, raciales.

Actividad de aprendizaje 2: **Las alternativas**

La intención es que los chicos y chicas planteen desde el análisis del centralismo, desde la experiencia personal y familiar del mismo y desde su propia perspectiva, algunas alternativas posibles y justas que se encaminen a la descentralización del país, a la valoración de nuestra diversidad y a la reflexión sobre la igualdad de derechos.

Por lo tanto, es importante que las reflexiones estén vinculadas a los siguientes temas: ¿Es posible la descentralización? ¿Qué implica desde el gobierno central y desde las decisiones políticas, económicas y sociales? ¿En qué nos afecta, cuáles son nuestros compromisos?



Indicaciones para las alumnas y los alumnos:

Deben imaginar que han sido elegidos Presidente o Presidenta del Perú y contestar las siguientes preguntas:

- ◆ ¿Qué harían para descentralizar nuestro país?
- ◆ ¿Qué deben tomar en cuenta?

(Deben intentar mencionar alguna medida o acción que aplicarían desde el gobierno)

Deben escribir cada respuesta en un papel diferente y con letra grande.

Al final cada estudiante debe pegar sus respuestas en los dos lugares que hayas designado.

Indicaciones para la o el docente:

- ◆ Conversan en torno a sus respuestas. ¿Serán posibles o no? ¿Por qué? ¿Qué hace realmente el gobierno por descentralizar?
- ◆ Después invita a leer algunos datos que tú debes haber escrito en tarjetas de cartulina y a observar algunas imágenes (fotos, recortes de periódico, dibujos). Luego comentarán lo leído y lo observado.

Lecturas

¿En algunos países, como Brasil y Canadá, se cambiaron las capitales por otras ciudades como medida de descentralización y desarrollo equitativo?

¿Ninguna persona ni país podrá caminar hacia el desarrollo humano y la democracia si no reconoce y valora sus culturas originarias, a sus pobladoras y pobladores, herederos de costumbres, sabiduría y tradiciones que perduran a lo largo de miles de años y de muchas adversidades. El Perú es uno de esos países.

¿Cualquier medida de descentralización necesita de la opinión y de la participación de los pueblos involucrados, si quiere ser democrática y representar los intereses de la mayoría?

¿La descentralización significa justicia y mayor redistribución de servicios y posibilidades de desarrollo para los pueblos de un país. Por lo tanto, algunos sectores de la población (grandes empresarios y empresas, bancos, instituciones de gobierno como los ministerios, etc.), tendrán que ceder algunos privilegios y ventajas.

¿Si cambiáramos algunos hábitos alimenticios como, por ejemplo, consumir más quinua, y si quienes se dedican a la agricultura tuvieran mayor apoyo del Estado ayudaríamos al desarrollo del sector campesino?

Las imágenes pueden presentar:

- ◆ Personas de las diferentes razas y culturas del país.
- ◆ Las condiciones de vida de los diferentes sectores de la ciudad, así como de algunos poblados del interior del país.
- ◆ Las diferentes fiestas provincianas que se han incorporado a la vida cotidiana de Lima y a la de otros lugares del país.
- ◆ Las técnicas agrícolas e hidráulicas milenarias que hicieron posible el aprovechamiento de diferentes pisos ecológicos, muchas de las cuales aún se siguen practicando.
- ◆ Tricicleros, artesanos, artistas de la calle, etc., quienes creativamente sobreviven en un país que nos brinda pocas posibilidades de desarrollo.

Recoge las opiniones y escribe las conclusiones en la pizarra o en un papelote. Tendrá que quedar claro lo que significa descentralizar y las posibles políticas para ello en el país.

Actividades de compromiso

Actividad 1: **Escuchemos lo que dice la gente**

Pueden terminar la clase escuchando, conversando y bailando algunas canciones que aluden a fenómenos migratorios y de exclusión:

- ◆ Del grupo Los Mojarras: “Triciclo Perú”, “Lima provinciana”.
- ◆ Del grupo Los Prisioneros: “El baile de los que sobran”.

Actividad de aprendizaje 2: **Nuestros compromisos**

Cada uno completa la siguiente hoja de compromisos:

Yo,,
estudiante del colegio,
con domicilio en,
en fecha

Reconociendo que todas las personas somos iguales en derechos,
me comprometo a las siguientes acciones para luchar contra la
discriminación:

1. En el aula

2. En el colegio

3. En mi barrio

Firma.....

Firma de un testigo

Indicación para la o el docente:

Es muy importante que tus estudiantes lleguen a proponer acciones concretas.

Además deben elegir a un/a compañero/a como testigo de su compromiso.

Actividad final

Se trata de una tarea de investigación en equipo: deben formar grupos de cuatro personas y averiguar lo que las distintas organizaciones o partidos políticos plantearon durante sus campañas acerca de este tema. Cada uno podría ocuparse de una agrupación y luego comparar las propuestas y dar su opinión sobre ellas.

- ARREGUI, PATRICIA y SANTIAGO CUETO. (edit.)
1998 **Educación ciudadana democracia y participación.** Lima: GRADE.
- ARELLANO, MIREYA
Educación en democracia. Lima: Ministerio de Educación.
- BAYLEY, PATRICK
1988 **Didáctica de la geografía.** Madrid: Cincel-Kapelusz.
- BERNEX DE FALEN, NICOLE y JORGE LUIS MONTERO
1997 **Nosotros y los andes: ambiente y educación.** (Instituto de Estudios Ambientales; COSUDE; Ministerio de Educación. Proyecto Educación Ecológica en Formación Magisterial). Lima: Ministerio de Educación.
- BLOCH, MARC
1971 **Apología de la historia.** La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- BURGA, MANUEL
1993 **Para qué aprender historia en el Perú.** (Primera edición). Lima: Editora Magisterial.
- CALMET BÖHME, LILIA
1998 **Perú siglo XX. Guía para el profesor.** (Bachillerato Peruano). Lima: Ministerio de Educación.
- CARR, E. H.
1987 **¿Qué es la historia?.** Barcelona: Editorial Ariel.
- CARRILLO, RITA y EDUARDO LEÓN
1998 **De la escuela mixta a la escuela coeducadora. Fascículo 1 y 2.** Lima: Tarea.
- CARRILLO, RITA y TERESA TOVAR
1997 **Para relacionarnos mejor, fascículos para trabajar la discriminación de género a través del currículo escolar. 1º y 2º de secundaria.** Lima: Tarea.
- CASTILLO, JOHANNA, YOLANDA ROJO y CARMEN CHECA
1997 **Formación ciudadana y aprendizaje de nuestra historia. Guía metodológica.** Lima: CEDHIP.
- DEL ÁGUILA, RENÉ, MANUEL BURGA, JORGE ALVAREZ, ALFREDO RODRÍGUEZ y JUAN JOSÉ VEGA
1993 **Sobre la nueva historia del Perú.** Lima: Editorial Magisterial.
- ESPINO, GONZALO (comp.)
1997 **Educación y ciudadanía. Propuestas y experiencias.** Lima: Tarea.
- GROSS, RICHARD y ROSEMARY MESSICK
1983 **Ciencias sociales. Programas actualizados de enseñanza.** México: Editorial Limusa.
- HERRERO FABREGAT, CLEMENTE
1985 **Cómo preparar las clases de geografía.** Madrid: Editorial Anaya.
- INSTITUTO PERUANO DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y LA PAZ
1998 **Educando en derechos humanos y en democracia en la asignatura de historia. Área de ciencias sociales.** Lima: IPEDEHP.
- LEÓN, EDUARDO y FRANCESCA UCCELLI
1997 **Con el debido respeto a las diferencias, fascículos para trabajar la discriminación cultural a través del currículo escolar. 1º y 2º de secundaria.** Lima: Tarea.

La Educación Ciudadana en el Área de Ciencias Sociales

La educación ciudadana en el área de Ciencias Sociales forma parte del Módulo de desarrollo curricular del eje “Conciencia democrática y ciudadanía”. A lo largo de este fascículo hemos buscado responder a preguntas como ¿qué retos nos plantea la educación ciudadana como docentes de Ciencias Sociales?, ¿cuáles son los aportes del área en la formación ciudadana?, ¿qué posibilidades y limitaciones tenemos? y ¿por dónde podemos empezar?

En el primer capítulo nos acercamos a la Historia y la Geografía como disciplinas académicas, para reflexionar acerca de su desarrollo y las puertas que se han abierto en las últimas décadas. En el segundo abordamos el tema de la enseñanza, reflexionando acerca de nuestro trabajo en aula y los retos que se nos presentan, así como sobre los nuevos planteamientos del área en general y los de cada componente en particular. Hemos considerado importante, además, hacer una reflexión sobre lo que ha venido siendo la enseñanza de la Educación Cívica (sus orígenes, objetivos y características), para luego desarrollar los nuevos planteamientos acerca de las características y finalidades de una educación ciudadana. En el tercer capítulo desarrollamos una serie de recursos metodológicos que pueden apoyar el trabajo docente en el aula y fortalecer, desde diversos aspectos, la construcción de una convivencia más democrática y una ciudadanía más activa. En el cuarto capítulo reflexionamos sobre la relación entre el área de Ciencias Sociales y la educación ciudadana, buscando resaltar los aportes de nuestra área a esta última. Finalmente presentamos, a manera de ejemplo, una unidad de aprendizaje en la que incorporamos el tratamiento de un asunto público.