

# La enseñanza de las ciencias sociales en contextos de crisis social y humanitaria<sup>1</sup>

The teaching of Social Sciences in the context of social and humanitarian crisis

O ensino das ciências sociais em contextos de crise social e humanitária

July Rojas-Díaz<sup>2</sup>

## Resumen

El presente artículo pretende generar una reflexión acerca del contexto escolar derivado de la crisis social y humanitaria de los últimos dos años en Colombia ; desde este lugar, las ciencias sociales, como área del saber, se configuran como espacio de posibilidad pedagógica para la comprensión histórica de las condiciones sociales en las que habitan las comunidades. La pandemia y su combinación con la crisis social del país se constituyó en la oportunidad para revisar desde los ambientes escolares formas críticas para leer el mundo. Desde estas circunstancias, la pedagogía crítica se presenta como uno de los caminos para apropiar y resignificar las maneras en las que los sujetos se relacionan consigo mismos y en especial con los demás, ejercicios que implican posicionamientos políticos que trascienden los contenidos y espacios que tradicionalmente se han configurado en la escuela. El reto que nos convoca es constituir una escuela en donde las posibilidades se muestren de manera democrática e incluyente, para que los estudiantes se desarrollen como sujetos libres, conscientes y críticos de sus realidades y puedan tener herramientas para relacionarse de forma ética y responsable con el mundo. Desde ahí las ciencias sociales pueden representar en la escuela una ruta de enseñanza y aprendizaje en contextos de crisis humanitaria y social para la transformación cultural.

**Palabras clave:** Ciencias sociales, escuela, crisis social y humanitaria, pedagogía crítica.

<sup>1</sup> Este artículo hace parte de la investigación doctoral “Políticas de la memoria: tejidos de apropiación y resignificación pedagógica en la escuela”, desarrollada en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (DIE-UPN) en el énfasis de Educación, Cultura y Sociedad.

<sup>2</sup> Docente de Ciencias Sociales de la Secretaría de Educación de Bogotá, IED Paraíso de Manuela Beltrán, Magíster en Educación y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1396-0820>, Correos electrónicos: [jrojasd1@educacionbogota.edu.co](mailto:jrojasd1@educacionbogota.edu.co), [jrojasd@upn.edu.co](mailto:jrojasd@upn.edu.co)



## Abstract

This article aims to generate a reflection on the school context derived from the social and humanitarian crisis of the last two years in Colombia, from this place, the social sciences as an area of knowledge, is configured as a space of pedagogical possibility for the historical understanding of the social conditions in which communities live. The pandemic and its combination with the country's social crisis constituted the opportunity to review critical ways of reading the world from school contexts. From these circumstances, critical pedagogy is presented as one of the ways to appropriate and resignify the ways in which subjects relate to themselves and especially to others, exercises that involve political positions that transcend the contents and spaces that traditionally have been set up at the school. The challenge that unites us is to build a school where the possibilities are shown in a democratic and inclusive way, so that students develop as free subjects, aware and critical of their realities and can have tools to relate ethically and responsibly with the world, hence, the social sciences can represent a teaching and learning route at school in contexts of humanitarian and social crisis for cultural transformation.

**Keywords:** Social sciences, school, social and humanitarian crisis, critical pedagogy.

## Resumo

Este artigo visa gerar uma reflexão sobre o contexto escolar derivado da crise social e humanitária dos últimos dois anos na Colômbia, a partir deste lugar, as ciências sociais como área de conhecimento, configura-se como um espaço de possibilidade pedagógica para a compreensão histórica das condições sociais em que as comunidades vivem. A pandemia e sua combinação com a crise social do país proporcionaram uma oportunidade de rever formas críticas de ler o mundo a partir dos contextos escolares. A partir dessas circunstâncias, a pedagogia crítica se apresenta como uma das formas de apropriação e resignificação das formas como os sujeitos se relacionam consigo mesmos e principalmente com os outros, exercícios que envolvem posicionamentos políticos que transcendem os conteúdos e espaços que tradicionalmente se configuram na escola. O desafio que nos une é construir uma escola onde as possibilidades sejam mostradas de forma democrática e inclusiva, para que os alunos se desenvolvam como sujeitos livres, conscientes e críticos de suas realidades e possam ter ferramentas para se relacionar de forma ética e responsável com o mundo, as ciências sociais podem representar uma forma de ensinar e aprender na escola em contextos de crise humanitária e social para a transformação cultural.

**Palavras-chave:** Tecnologia educacional, tecnologia remota, recurso educacional, exclusão digital.

## Introducción

En la educación la preocupación acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela son una constante de reflexión. A estas inquietudes se suman las circunstancias de inequidad y desigualdad en la formación de niños, niñas y jóvenes del país. Sin embargo, a pesar de estas condiciones, y en medio de los múltiples desafíos que implican educar en Colombia -teniendo en cuenta los acontecimientos de los últimos dos años de pandemia y crisis social-, las comunidades educativas han realizado desde hace muchos años acciones para transformar sus realizades y mejorar las posibilidades sociales de las futuras generaciones.

Desde este horizonte, la labor de los maestros y maestras recoge las comprensiones acerca de lo que implica enseñar en medio de una crisis humanitaria y social. Esta situación en Colombia, y específicamente en la ciudad de Bogotá, representó un reto pedagógico para las comunidades educativas. De esta manera, los saberes escolares enfatizaron en las razones de la crisis y en la implementación de estrategias desde lo local para su atención. En el caso de las ciencias sociales el abordaje de la enseñanza de la historia reciente permitió el trabajo desde el pensamiento histórico y crítico, instrumento de análisis para la recepción, apropiación y resignificación de lo que implicaba la crisis el contexto colombiano.

La reflexión acerca de la «educación como un acto de conocimiento y como un acto político, que tiende a la transformación, del hombre en cuanto clase social, y de su mundo» (Freire, 1991, p. 7), fue clave para repensar la educación y la formación en momentos en donde la pandemia y la crisis social eran elementos dominantes del panorama local y nacional. De esta manera y en medio de la responsabilidad ética y política que nos asiste en esta década como educadores, leer el mundo y su contexto se volvió un reto que debíamos atender de forma inmediata. El proceso de concientización que va unido a la formación y enseñanza de las ciencias sociales vinculó prácticas pedagógicas en movimiento, por su condición de acción y reflexión, éstas no se encontraron desprovistas de intención. Es decir, existe una relación desde una visión histórica y colectiva, que permite la comprensión del mundo en donde la pedagogía y la política están vinculadas y dan lugar a la interpretación de procesos estructurales donde ha operado la desigualdad e injusticia, no solo para su denuncia, sino especialmente para promover espacios de solidaridad, y en nuestro país, de esperanza.

Pensar entonces en la enseñanza de conocimientos en contextos de crisis humanitaria y social, cuestiona cómo se ha entendido históricamente el saber, y cómo este ha constituido imaginarios y prácticas en el marco de la escuela. Afrontar dos años de pandemia y varios meses de una especie de estallido social requiere pensar, como se desarrollan los actores que conviven en la escuela, cómo interactúan, reconocen y validan al otro (Ortega, 2004; Bárcena y Mèlich,

2000), y cómo construyen procesos de formación éticos y políticos (Giroux, 2003; Ortega, 2016; Ortega *et al.*, 2016).

Se podrían ubicar de este modo, algunos interrogantes que guían el desarrollo de esta reflexión; ¿se puede contribuir a la construcción de una escuela diversa e incluyente desde la formación ético-política?, ¿desde las pedagogías críticas la escuela puede reconfigurarse como un espacio de formación y reconocimiento de los otros, en ambientes diversos? ¿cómo construir narrativas que guíen principios ético-políticos en medio de las relaciones de la escuela en contextos de crisis humanitaria y social?, ¿cuál es el rol de las ciencias sociales y de los maestros y maestras, en marcos de vulnerabilidad y desigualdad?

Desde este ejercicio podría llegar a afirmar, que la responsabilidad y compromiso frente a las «acciones transformadoras de los seres humanos sobre el mundo» (Freire, 1991, p. 35), han sido una invitación clara y decidida para contrarrestar los efectos de un capitalismo salvaje y del darwinismo social. Al que muchas personas y colectivos sociales desde la educación han ido sumando esfuerzos por hacer de esta propuesta un principio de realidad en las comunidades de acuerdo con los diversos entornos.

## Desarrollo

Los últimos dos años, fueron un espacio *sui generis* en todos los aspectos de la vida social, económica, política y cultural. Hacemos parte de la generación que vivió una situación sanitaria que se derivó en pandemia. La Covid-19 recorrió el mundo entero, y los esfuerzos de la humanidad para enfrentarla le significaron reflexiones y acciones que no se habían planificado a escala global. Por otro lado, Colombia en el marco de esta difícil situación sanitaria, presencié hace casi más de un año, un estallido social, la urgencia de revisar los modos en los que históricamente se han venido constituyendo las relaciones sociales en el país, y las situaciones de desigualdad en las que han crecido las generaciones.

Como se mencionó, nos correspondió como sociedad afrontar dos situaciones que de manera individual son complejas, pero que juntas se convirtieron en un reto para la ciudadanía. Desde la educación, las condiciones sociales no fueron ajenas; al inicio de la pandemia, los docentes debimos asumir nuevas formas de enseñanza y de conexión con los estudiantes. Los espacios físicos se trasladaron a escenarios de educación remota, mediados por ambientes virtuales; esta es una situación compleja cuando el sistema educativo no está adaptado para ello, ni mucho menos las condiciones de estudiantes y docentes que migraron rápidamente con los recursos que tuvieron a una educación no presencial.

Esta última parte fue el referente común. La no presencialidad implicó en el entorno escolar no solo el reconocimiento de los escenarios de acceso al nuevo sistema educativo, sino, además la reflexión y ajuste de los planes curriculares para atender el ambiente en el que se estaba viviendo. Ya que la adaptación no implicaba solamente contemplar las particularidades y situaciones de aprendizaje de los estudiantes, esta también implicó el aprendizaje de maestros y maestras para un contexto de enseñanza-aprendizaje donde se debían priorizar otros modos de comunicación, interacción, socialización y conocimiento.

Después del 16 de marzo del 2020, los medios de comunicación tradicionales de la escuela se transformaron. Se migró a las plataformas que eran conocidas, pero poco trabajadas. Así, llamadas, videollamadas, mensajes, clase mediada por las TIC, entre otras, fueron la manera en la que se sostuvo el sistema educativo del país.

Durante este tiempo, los retos académicos y convivenciales les significaron a los maestros y maestras ejercicios permanentes de reflexión y ajuste de metodologías y didácticas; el saber pedagógico les permitió explorar caminos para sostener las difíciles condiciones para migrar a la educación no presencial. Producto de ello, las experiencias y prácticas permitieron mostrar que estos ambientes posibilitaron nuevas formas de aprendizaje, la enseñanza de las áreas del conocimiento permitió abordar situaciones del contexto práctico de los estudiantes y de sus familias.

Las comunidades educativas evaluaron y ajustaron, bajo las circunstancias de la pandemia, sus manuales de convivencia y planes curriculares. Durante el 2020, fueron distintas las formas y mecanismos de acompañamiento (redes sociales [WhatsApp o Facebook] y páginas web [en el caso de colegios privados y algunos públicos estos contaban con plataformas educativas]), enseñanza-aprendizaje y evaluación implementadas en instituciones oficiales y privadas de educación inicial, básica y media. Para comienzos de 2021, en el caso de la educación pública, ya existían estrategias más claras de trabajo remoto, e incluso había una inversión desde el aparato estatal (internet, computadores y tablets) y personal (muchos docentes también realizaron inversiones en aparatos tecnológicos y mejores servicios de internet) para mantener la educación mediada por la tecnología. Sin embargo, el contexto escolar, no siendo ajeno a las situaciones de precariedad que se acentuaron con la pandemia, se vio permeado por crisis emocionales, económicas y sociales al interior de las comunidades educativas y en general de toda la sociedad.

El anuncio de la reforma tributaria en el primer trimestre del 2021, le significó al país en el mes de marzo la noticia acerca de la necesidad de recaudar cerca de \$25,4 billones de pesos, dinero exorbitante cuando el país trataba de sortear las consecuencias de la pandemia y los

confinamientos obligatorios. Entre las propuestas del documento presentado por el ministro de hacienda y el presidente de la república se encontraba la eliminación de las exenciones del Impuesto al Valor Agregado (IVA), ampliar la renta a personas naturales, gravar las pensiones, entre otros elementos, que generaron un malestar nacional, hecho avivado por el descontento social no solo fruto de la pandemia por la Covid-19, sino por las condiciones de desigualdad y acceso a herramientas básicas de subsistencia en las que diferentes comunidades han vivido. La crisis sanitaria no fue una imposibilidad para las movilizaciones masivas de distintos sectores sociales. Éstas lograron mantenerse por varios meses con formas de comunicación y visibilización que también fueron mediadas por las redes sociales.

Este panorama nacional y local, en el que las comunidades educativas estaban directamente vinculadas no podía ignorarse. Como se ha mencionado, la escuela es el lugar de socialización de la cultura, y en medio de la crisis sanitaria y el estallido social, ese espacio antes físico y ahora remoto tuvo que resignificarse. Para el caso particular de las ciencias sociales y su enseñanza, las características históricas y culturales fueron claves para el análisis de estas situaciones, en las clases los abordajes didácticos se acompañaron de estudios económicos y políticos acerca del contexto en el país, en medio de una crisis humanitaria y social.

Desde el ejercicio pedagógico, la sobreexposición de noticias fue uno de los principales elementos de trabajo. Los medios de comunicación masiva se mostraron en su mayoría como vías parciales de la información, evidenciaron la hegemonía de un sector del Estado, tratando de manera sensacionalista el acontecer de la coyuntura sanitaria y social. En este entorno y como lo mencionaban constantemente los estudiantes, vimos de todo: desde declaraciones de periodistas que abogaban por sistemas totalitarios, hasta debates orientados en beneficio del Estado. Paralelo a esto, las redes sociales generaron un contra poder por así decirlo, y esto permitió conocer otra cara, otros debates.

De esta manera, las movilizaciones y transmisiones en vivo realizadas lograron tocar distintas sensibilidades, los imaginarios alrededor de la protesta y el movimiento de jóvenes, comunidades indígenas y campesinas, entre otras, se conmovieron con las expresiones artísticas que ocuparon el espacio físico y virtual, las demostraciones de afecto se convirtieron en formas sutiles de llamar la atención.

En el marco de Bogotá, estas múltiples situaciones permitieron pensar y reconfigurar la enseñanza de las ciencias sociales. Acudiendo a las palabras del profesor Alejandro Álvarez Gallego «no es posible que sigamos pensando la escuela en abstracto, no es posible que sigamos pensando la pedagogía sin un referente territorial, cultural, étnico y de género y por supuesto social» (1997, p. 13). De esta manera la comprensión de la historia de Colombia fue importante

para esto, los diversos debates que se dieron en la sociedad civil fueron objeto de atención y de análisis en los entornos escolares. Entre ellos, el trabajo desde la lectura de múltiples fuentes como herramientas metodológicas para el estudio del pasado desde principios causales, ello requirió «involucrar habilidades como: obtener información explícita, obtener información por inferencia, integrar, interpretar, sintetizar, escribir y argumentar» (Palacios, *et al.*, 2020, p. 6) documentos, noticias (prensa-tv), testimonios para acercarse a la comprensión del contexto humanitario y social en el que se encontró Colombia hace un año.

En medio de estas situaciones, las comunidades educativas establecieron espacios de reflexión y trabajo, para orientar desde las diversas áreas del saber y el conocimiento la comprensión de las múltiples aristas del contexto humanitario y de crisis social. Entre ellas, las ciencias sociales, permitieron desarrollar trabajos mediados por las nuevas tecnologías acerca la realidad nacional.

De esta forma, desde los contenidos y habilidades en ciencias sociales, la importancia de la lectura crítica se constituyó en un desafío y una herramienta importante para leer las condiciones sociales. Educar en medio de un bombardeo constante de noticias, hizo necesario generar un alto y, desde la enseñanza de la historia, acercarse al análisis de herramientas para enseñar a pensar históricamente los problemas del presente [Cuesta (1998); Ibagón (2021); Palacios, *et al.*, (2020); Ibagón y Millares (2021); Gómez, Miralles y Chapman (2017); Gómez (2014 *et al.*); Palti (2000)]. Para ello, el trabajo con fuentes se constituyó en un elemento clave para la comprensión del problema. Este trabajo recurrió al análisis en un sentido crítico de los textos, documentos o fuentes para interpretar, categorizar y valorar la información, situación que además se complementó con herramientas iconográficas; elementos que permitieron en algunos casos, determinar que varias de los referentes que circularon en redes sociales, carecían de soporte o verificación de datos, engrosando la lista de las famosas noticias falsas o fake news.

Desde las ciencias sociales, el trabajo con información primaria (periódicos, entrevistas, discursos, fotografías, documentales, monumentos), permitió establecer rutas de trabajo para la comprensión de las situaciones que se vivían (Ibagón, *et al.*, 2021b); (Henríquez, *et al.*, 2018); (Valle, 2018); (Gómez y Prieto, 2016). Entre ellos se destacan, por citar algunos abordajes, los debates alrededor de los lugares de memoria, los cuales permitieron encontrar fuentes y testimonios que sirvieron para la comprensión de la resignificación de espacios, para los estudiantes: la Avenida Misak, El puente de la dignidad o el Portal de la resistencia en la ciudad de Bogotá, les permitió volver a leer la ciudad desde los ojos de otros y desde la construcción de distintas narrativas.

## La lectura del mundo en tiempos de crisis

Los diálogos y esfuerzos pedagógicos durante los últimos dos años muestran que la educación puede favorecer a los sujetos a partir de la formación crítica, potenciando a su vez su compromiso por la acción en la educación (al mismo tiempo política), en beneficio de su comunidad social, desde los principios de democracia, justicia y equidad. Los espacios escolares pueden ser círculos de cultura (Freire, 1997) donde se estimula una educación para la libertad (García, 2021; García y Rojas, 2015), podemos pensar en una pedagogía crítica para la escuela no como elemento inmovilizador, sino como la conexión entre «diversas prácticas culturales, entre las generaciones y los saberes construidos en diferentes experiencias» (Rueda, 2014, p. 21), alejados de la pretensión de dogma y centrados en una educación desde la alteridad.

Es de esta forma que la ética y el conocimiento quedan ligados a través de esta concepción de la pedagogía, desde la construcción crítica que a la vez se constituye como memoria de un pasado reciente (Arias, 2018), en este sentido Freire (1991, 1993), sugiere un modelo liberador en el cual maestro (a) y estudiante conocen y aprenden a la vez que enseñan; de esta manera la enseñanza puede ser entendida como acción problematizadora, que recurre a la investigación y a la formación crítica para situarse en el mundo.

Así, más que entender el campo del saber pedagógico como espacio ya definido, se busca desde la escuela retomar prácticas con un enfoque histórico-epistemológico (Álvarez, 1997, 2007); (Silva, 2011); (Aponte, 2012), que permitan ver la escuela como posibilidad, como una apropiación crítica, para comprender y conceptualizar los problemas y las realidades que enfrentan en la cotidianidad los actores escolares. Implica, como lo menciona Ortega *et al.*, (2009), la «denuncia de las condiciones estructurales de desigualdad en todos sus órdenes –económicas, políticas, culturales y educativas–» (p. 35), hacer uso entonces, de una categoría invisibilizada en el marco de la globalización, pensar no sólo en sí mismo, sino en contraposición, reconocer y potenciar al «otro», a través de formas justas, democráticas y solidarias. Lo anterior implica entonces, ver a los maestros como intelectuales de la educación (Giroux, 1997), como sujetos de saber.

Esta comprensión epistémica del mundo, supera las dicotomías entre elementos de concientización y la realidad, para promover concepciones y construcciones de mundos posibles y de utopías comunes. La educación y las relaciones del sujeto y el mundo permiten entender la conciencia y la responsabilidad como seres históricos (Torres, 2016, Rodríguez, 2012), el lenguaje es allí un modo de pensamiento que constituye la interpretación entre los sujetos, el



mundo y los otros. En este sentido la naturaleza política de la educación es un elemento de especial énfasis, su propuesta pedagógica centra la atención en la reconstrucción de un lenguaje pedagógico dialéctico mediado por relaciones democráticas, y qué decir si estas prácticas se desarrollan en medio de las condiciones educativas de los últimos dos años.

A propósito de lo anterior, lo que decimos, pero también lo que silenciamos es muy importante en situaciones de desigualdad e injusticia. De esta manera surgen cuestionamientos acerca de ¿cuál es el lugar de los docentes, maestros, profesores, en los procesos educativos y formativos en contextos de crisis humanitaria y social?, ¿qué anunciamos y que denunciemos en la escuela en dichos entornos?, ¿Cuáles son nuestras responsabilidades como agentes de cambio y transformación?

Tanto en la escuela, como en otros lugares donde se realizan prácticas formativas sean ellas ingenuas, astutas o críticas (Freire, 1991), se muestran las posturas ideológicas y políticas que los maestros asumen. Con mayor valor aquí se comprende la dimensión política de la educación en los contextos educativos y comunitarios, y el compromiso para reflexionar acerca de los comportamientos imitativos o memorísticos que carecen en ocasiones de sentido, limitándose a responder a las políticas educativas y a estructuras hegemónicas que propenden por un modelo educativo técnico instrumental.

En otras palabras, las acciones que se ejercen en la escuela no son neutrales, está presente una intencionalidad política. En este sentido, la pedagogía crítica reflexiona acerca de los lenguajes y discursos de maestros y maestras, y como sus acciones pedagógicas sirven ciertamente para que los estudiantes alcancen conocimientos y habilidades. Sin embargo, es necesario advertir que, si estas prácticas pedagógicas y didácticas no se examinan y reflexionan, se corre el riesgo de sostener un sistema opresor y dominante. Para esto, se propone que escuchar y hablar en un diálogo constante, constructivo y reconstructivo entre docentes y estudiantes, permite que la palabra, pueda ser pronunciada, y escuchada; pasar entonces de la cultura del silencio a la cultura de la liberación (Freire, 1991, p. 15), admite reflexionar el trabajo de los maestros (as) para transformarlo como un imperativo en la construcción de un mundo con humanidad.

La pedagogía crítica, es asumida como una manera de potenciar el rol de los sujetos a partir de la formación crítica, para que desde la experiencia se puedan comprometer las prácticas pedagógicas, investigativas y transformadoras desde comunidades críticas (Kemmis, 1993), círculos de cultura (Freire, 1991), o ámbitos públicos y democráticos (Giroux, 1997; 2003).

## Liberar escuela, un lugar de acogimiento y no de tránsito

Desde la reflexión acerca de los métodos y didácticas de enseñanza y formación y las prácticas *ingenuas* que llegan con fuerza incluso de políticas públicas a las escuelas, es importante situar la posibilidad de retomar desde los saberes, para este caso desde las ciencias sociales y su invitación a la construcción de pensamiento histórico y crítico, enfocado en la responsabilidad de acogimiento al otro; niño, niña, adolescente, joven y adulto que llega a los contextos educativos para aprender del mundo, se propone entonces que la escuela no sea el lugar de paso o tránsito, como quien se sube y baja del transporte público; estudiar como lo menciona Freire (1991):

Es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esta perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él (p. 49)

De este modo, desde las ciencias sociales, la reproducción y la memorización no logran integrar una perspectiva crítica, por el contrario, alejan de las prácticas educativas la curiosidad como motor de conocimiento, y desprenden la humildad como condición básica del aprendizaje, presentando relaciones de poder, haciendo que la escuela sea vista como un lugar tortuoso, de saberes estancados en el tiempo, distantes en la práctica. Finalizando el año escolar, muchos de los niños y niñas celebran el cierre del año, ven en su desarrollo educativo una especie de tortura prolongada al que son obligados a ir por sus familias y por la misma sociedad, allí los procesos educativos no tuvieron un sentido significativo, más allá del requisito curricular de aprobación de un año escolar más. Cada cierre de año académico implica una reflexión, ¿acaso el acto de educar, de formar las nuevas ciudadanías no implica entonces un ejercicio de emancipación?, ¿que nos queda como maestros (as) en los entornos de comunidades históricamente oprimidas, violentadas, vulneradas?, se puede decir que, después de todo esto, es importante conservar la esperanza, ya que «no es el discurso el que enjuicia la práctica, sino la práctica la que enjuicia el discurso» (Freire, 1991, p. 112); entender que no estamos solos en el mundo, vivimos con otros y de cierta manera para otros.

Sin duda esa es nuestra tarea. Iniciar cada año con la lectura de los textos y contextos, leyendo el mundo, antes que la palabra, en coherencia con las prácticas críticas para hacer de la escuela un lugar habitable, un lugar que posibilite transformar la vida de quienes asisten a ella, un lugar de acogimiento y no solo de tránsito.

Las situaciones derivadas de las crisis humanitarias y sociales de los últimos dos años han evidenciado condiciones de extrema dificultad en los distintos escenarios sociales. La escuela no ha sido ajena a este entorno, sin embargo, y a pesar del panorama de conflicto, es importante

mencionar que desde el espacio pedagógico se buscó generar lugares de posibilidad hacia la transformación y comprensión de las diferentes realidades.

Por consiguiente las preguntas enunciadas al inicio de este artículo, permiten constatar cuatro aspectos de análisis: primero, desde la formación ético-política, se puede contribuir a una escuela diversa e incluyente, a través de una pedagogía que atiende el cuidado y la solidaridad frente a las situaciones de dificultad; segundo, a este respecto una de las rutas posibles para orientar la formación en la escuela puede comprenderse desde el sustento de las pedagogías críticas; tercero, las narrativas y agenciamientos de los maestros (as) y actores educativos en contextos de crisis humanitaria y social pueden atender no solo los abordajes conceptuales, sino acciones que permitan la reconstrucción del tejido social fracturado, en términos de la solidaridad; finalmente, el rol de las ciencias sociales y de los maestros (as), en marcos de vulnerabilidad y desigualdad, permiten la comprensión de los contextos históricos y culturales, desde el análisis de procesos políticos, que no sólo obedecen a situaciones coyunturales, sino que tienen explicaciones estructurales; en el caso de las crisis humanitarias (falta de sistemas integrales de salud e inversión en la promoción y atención oportuna) y sociales (estructuras de exclusión social, acceso a condiciones de vida [educación, vivienda, territorios, etc..] digna, entre otras), acontecimientos que no solo se llevan para potenciar la enseñanza en el aula, sino que hacen parte de ella.

En síntesis, las distintas áreas del saber en la escuela -entre ellas, las ciencias sociales- posibilitaron la lectura del mundo (Freire, 1991), los apoyos pedagógicos y didácticos para la comprensión de la situación social y humanitaria centró el trabajo en el análisis crítico, a partir de fuentes de información primaria, buscando que los estudiantes pudieran construir de manera informada y crítica el acercamiento a los diversos escenarios presentados. La reforma tributaria, la lucha de los pueblos indígenas, la pandemia por la Covid-19, entre otras, fueron condiciones que transformaron las narrativas y las realidades de las comunidades educativas, siendo necesario abordar de modo crítico estos elementos para comprenderlos y transformarlos. La escuela ha venido entendiendo que su objetivo no está centrado en los contenidos, sino en las capacidades que como sujetos compartimos y aprendemos para convivir en comunidad, consigo mismo, y en un país tan complejo y diverso como el nuestro, para vivir juntos siendo diversos, pero sin ser indiferentes.■

## Referencias

- Álvarez, A. (1997). *El quehacer investigativo y la educación: Encuentros de investigadores distritales en educación*. Serie Memorias Uno. IDEP.
- Álvarez, A. (2007). *Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930- 1960*. [Tesis doctoral, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada - Facultad de Educación-Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- Aponte, J. (2012). Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias. *Revista Colombiana de Educación*, (62) 153-154. <https://doi.org/10.17227/01203916.1632>
- Arias, D. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 253–278. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce253.278>
- Arias, D. (2017). Propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Una aproximación desde relatos maestros (as). *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 9(1), 18–37. <https://doi.org/10.11600/21450366.9.1aletheia.18.37>
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Serie Grupos. Doctorado Interinstitucional en Educación. Editorial UD. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bárcena, F., y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia de España entre reformas, ilusiones y rutinas*, pp. 476-481. Akal.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México, Siglo XXI.

- García, M. y Garces, S. (Mayo – agosto de 2021). Notas sobre un «estallido social» en Colombia. El paro nacional 28A. *Revista 100 días*. 112. <https://www.revistacienciasinep.com/home/notas-sobre-un-estallido-social-en-colombia-el-paro-nacional-28a/>
- García, N. (28 de septiembre de 2021). *El acto de leer y el proceso de liberación*. Lección 7 Cate-dra doctoral en educación y pedagogía 2021-2: Paulo Freire, las educaciones y las peda-gogías emancipadoras en el siglo XXI [Archivo de video]. Youtube. [https://www.youtu-be.com/watch?v=-LyOz-wT35U](https://www.youtube.com/watch?v=-LyOz-wT35U)
- García, N. y Rojas, S. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía y Saberes*, (42), 43-60. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys43.60>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gómez Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 29(1), 131-158. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.498>
- Gómez, C. J., Miralles, P. y Chapman, A. (2017). Los procedimientos de evaluación en la clase de historia. Un estudio comparativo a través de las opiniones de los docentes en forma-ción de España e Inglaterra. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profe-sorado*, 20(2), 45-61. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284631>
- Gómez, C. y Prieto, J. (2016). Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31(2), 5-22. <https://doi.org/10.7203/dces.31.8228>
- Henríquez, R., Carmona, A., Quinteros, A. y Garrido, M. (2018). *Leer y escribir para aprender historia: secuencias para la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico*. Ediciones UC.

- Ibagón, M (2021). Lidar con las cargas del pasado en la escuela. Reflexiones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. En: *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia* (p.13-40). <https://doi.org/10.31219/osf.io/hj3fn>
- Ibagón, N. y Miralles, P. (2021). Relevancia histórica desde las perspectivas de estudiantes colombianos. Permanencia y transformación de los modelos de evocación histórica. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano* (mayo -agosto), 37-65. <https://doi.org/10.14482/memor.44.986.1>
- Ibagón, N., Silva, R., Santos, A. y Castro, R. (eds.) (2021b). *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Universidad del Valle y Universidad Icesi. <https://doi.org/10.18046/EUI/acluz.1.2021>
- Kemmis, S. (1993). *El Currículo: Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Ortega, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*. (227) 5-30. <https://revistadepedagogia.org/lxii/no-227/la-educacion-moral-como-pedagogia-de-la-alteridad/101400010512/>
- Ortega, P., Peñuela, D. y López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas en Colombia*. Editorial El Búho.
- Ortega, P., Merchán, J., Castro, J. y Vélez, G. (2016). *Pedagogía de la Memoria para un País Amnésico*. 2da. Ed. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P. (Ed.). (2016). *Bitácora para la Cátedra de la Paz: Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (Primera edición). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P. (2021). Leer a Paulo Freire es habitar el tiempo del anhelo. *Revista Latinoamericana ciencias sociales niñez juventud-CINDE*.19, (3). <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.19.3.E02>
- Palacios, N., Chaves, L. y Martín, W. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 13, 1–29. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.dpha>

- Palti, E. (2000). ¿Qué significa "enseñar a pensar históricamente? Clio & Asociados (5), 27- 42. *En Memoria Académica*.
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: Memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*. (62), 165-188. <https://doi.org/10.17227/01203916.1633>
- Rueda, R. (2014). (Trans)formación sociotécnica, subjetividad y política. *Revista Pedagogía y Saberes*. (40), 11-22. <https://doi.org/10.17227/01212494.40pys11.22>
- Sánchez, A. (2017). *Los saberes de la guerra: Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia* (1a ed.). Siglo del Hombre Editores. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2204r19>
- Silva, O. (2011). El licenciado en ciencias sociales: su constitución histórica como sujeto de saber en Colombia 1930-1994. *Revista Conjeturas*, (12) 79-87. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: Acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 165–185. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce165.185>
- Valle, A. (2018). Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo pensamiento histórico. *Revista de Pedagogía*, 39 (104) 245-263. <https://app.box.com/s/gh9769bsc4367emzg9r0od-2my96y33bf>

**Citar artículo como:**

Rojas-Díaz, J. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales en contextos de crisis social y humanitaria. *Educación y Ciudad*, (44), e2776. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2776>

**Fecha de recepción:** 12 de julio de 2022

**Fecha de aprobación:** 28 de noviembre de 2022